Der Anschauungsunterricht Pestalozzis und Fröbels

und der Münchener Lehrplan für die Werktagvolksschulen von 1912.

◇ ◇ ◇

Inaugural-Dissertation

zur

Erlangung der Doktorwürde

der

philosophischen Fakultät (I. Sektion)
der K. Ludwig-Maximilians-Universität zu München

vorgelegt von

Julius Geier.

ACAD.
LUGD. BAT.
BIBL.

Langensalza
Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann)
1915

Genehmigt auf Antrag der Herren Professoren
Dr. *Rehm* und Dr. *Pfänder*.
Tag der mündlichen Prüfung: 21. Juli 1913.

Vorwort.

Der Verfasser will den Anschauungsunterricht Pestalozzis und Fröbels an der Hand ihrer Werke betrachten im Rahmen ihrer ganzen pädagogischen Systeme und keineswegs als ein rein didaktisches Problem, losgelöst von ihren Grundgedanken über Erziehung und Unterricht. Andrerseits will aber der Verfasser nicht versäumen die Fäden aufzuzeigen, die vom Pestalozzischen bezw. Fröbelschen Anschauungsprinzip nach rückwärts besonders aber nach vorwärts in der Geschichte der Pädagogik laufen. So erklärt es sich, daß der eigentlichen Arbeit ein historischer Überblick über die Auffassung des Anschauungsprinzips vor Pestalozzi vorausgeschickt wurde. In einem kürzeren Schlußteil hat der Verfasser den Anschauungsunterricht Pestalozzis und Fröbels in Beziehung gesetzt zum Münchener Lehrplan vom Jahre 1912, weil ihm dieser Lehrplan, als das erste praktische Ergebnis der heutigen pädagogischen Reformvorschläge für einen Schulorganismus, geeignet erscheint zu zeigen, wie unsere pädagogischen Reformgedanken, sich im Pestalozzischen bezw. Fröbelschen Geiste, besonders in dem Geiste ihres Anschauungsprinzips, bewegen. Von diesem Gesichtspunkt aus, der von vornherein eine vollständige Würdigung des Münchener Lehrplans ausschließt, hat der Verfasser den knappen, meist nur auf Tatsachen hinweisenden, Schlußteil hinzugefügt.

Zum Schluß obliegt dem Verfasser noch die angenehme Pflicht, Herrn Universitätsprofessor Dr. Pfänder, dem er die Anregung zu der vorliegenden Arbeit verdankt, sowie Herrn Universitätsprofessor Dr. Rehm für ihre Ratschläge seinen Dank auszusprechen.

Inhalt.

Seite

Einleitung 1

I. Teil. Historischer Überblick über »Anschauung« vor Pestalozzi 4

II. Teil. »Anschauung« und »Anschauungsunterricht« bei Pestalozzi und Fröbel 21

1. Abschnitt. »Anschauung« bei Pestalozzi 21

1. Kapitel. Allgemeiner Charakter der Pestalozzischen »Anschauung« 21

2. Kapitel. Pestalozzis »Anschauung« als formales Prinzip 34

a) Pestalozzis »Anschauung« bis 1799 48

b) Pestalozzis »Anschauung« in der Gertrud . . . 51

c) Pestalozzis »Anschauung« gegen Schluß seines Lebens 63

3. Kapitel. Pestalozzis »Anschauung« als spontan produktives Prinzip 70

2. Abschnitt. »Anschauung« bei Fröbel 75

1. Kapitel. Die spekulative Begründung der Fröbelschen »Anschauung« 75

2. Kapitel. Fröbels Prinzip der Selbsttätigkeit und Darstellung 82

III. Teil. Allgemeine Wertung des Anschauungsunterrichtes Pestalozzis bezw. Fröbels 98

IV. Teil. Das Pestalozzi-Fröbelsche Anschauungsprinzip und der Lehrplan für die Werktagvolksschulen Münchens von 1912 106

Literatur-Verzeichnis 120

Einleitung.

Der vorliegenden Arbeit liegt der Gedanke zugrunde, daß Reformideen, wenn sie gesund sein, d. h. die Weiterentwicklung befruchten und bestimmen sollen, keineswegs von heute auf morgen entstehen und gleichsam wie Pilze aus dem Boden schießen, sondern daß sie das Resultat gewordener Zustände und Verhältnisse sein müssen, die mit ihren Wurzeln in der Geschichte tief begründet sind.

Ein Problem, das die Gemüter der reformpädagogischen Welt gegenwärtig sehr stark erregt, schließt der Begriff oder besser das Schlagwort »Arbeitsschule« in sich. Den Vater der Ideen oder wenigstens der Grundidee, die man unter der »Arbeitsschule« zusammenfaßt, sehen alle jene pädagogischen Kreise, die die »Arbeitsschule« nicht als Errungenschaft der jüngsten Zeit für sich selbst in Anspruch nehmen, in Johann Heinrich Pestalozzi, in jenem Pädagogen, der erst in unseren Tagen eigentlich anfängt in seiner vollen Bedeutung erkannt und auch wirksam zu werden.

Uns hat diese Meinung veranlaßt, in nachfolgender Arbeit das Anschauungsprinzip Pestalozzis, als dessen natürliche Konsequenz man die Grundidee der »Arbeitsschule« vielfach betrachtet, zu untersuchen, um dann bei einem, wenn auch nur kursorischen Vergleich mit einem Beispiel aus der reformpädagogischen Praxis zu erkennen, inwieweit die Ideen der »Arbeitsschule« in

Pestalozzi wurzeln, und inwieweit sie Produkt unserer Tage sind.

Wenn wir die Untersuchung des Anschauungsprinzipes auch auf Fröbel ausdehnen, so liegt der Grund darin, daß wir in Fröbel den einzigen Pestalozzianer sehen, der gerade das Anschauungsprinzip seines Meisters weniger vielleicht in dessen Sprache als in dessen Geist vertreten und nach einer Seite hin entschieden erweitert hat. Den Beweis für unsere Ansicht, daß das Anschauungsprinzip Pestalozzis erst zusammen mit dem Fröbels eigentlich eine innere Einheit ausmacht, werden wir im Laufe unserer Darstellung erbringen. Daß wir gerade Fröbel aus der großen Zahl der Pestalozzianer — die freilich kaum alle mit Recht so genannt werden — herausgreifen, mag auf den ersten Blick befremdend erscheinen, zumal andere wie Harnisch, Gruner, Ramsauer, und gar Diesterweg, der deutsche Pestalozzi, einen gewiß nicht weniger bekannten Namen tragen. Indessen, wo es sich um ein Problem der Reform handelt, kommen diese alle weniger in Betracht, da die Hauptleistung aller dieser Pestalozzianer auf dem Boden der Praxis lag. Davon macht auch der berühmteste, Diesterweg, keine Ausnahme. Gewiß, Diesterweg[1]) hatte nicht bloß Pestalozzische Begeisterung, sondern auch Pestalozzischen Geist. Aber ebenso finden wir bei ihm auch starke Anklänge an Rochow und Schleiermacher; andrerseits tritt er uns aber wieder als ganz und gar selbständiger Geist entgegen, der sich keineswegs in ein bestimmtes System einzwängen läßt. So nahe es liegt, bei der Untersuchung des Pestalozzischen Anschauungsprinzipes auch an den deutschen Pestalozzi zu denken, so scharf Diesterweg auch Pestalozzische Ideen in seinen Lehrbüchern hervorhebt, die aber nach ihm selbst kein System, »kein Gebäude auf dem Fundament gefestigt und nach einem einheitlichen Plan konstruiert« [2]) enthalten sollen, so glauben wir doch

[1]) Vgl. Andreae 19 ff. — [2]) Scherer bei Rein II, 217.

unbeschadet der Vollständigkeit und Beweiskraft unserer Arbeit innerhalb derselben von Diesterweg absehen zu dürfen — und das gilt in höherem Grade von den übrigen Pestalozzianern.

Nachdem wir so die Grenzen für unsere Arbeit und die Gründe für diese Abgrenzung angegeben, könnten wir uns an die Beantwortung der Frage machen: Was verstanden Pestalozzi bezw. Fröbel unter Anschauung und Anschauungsunterricht?

Die Lösung dieser Frage bedarf indessen noch einer Vorbereitung. Eine vollständige Antwort auf unsere Frage können wir erst dann erwarten, wenn wir die Auffassungen Pestalozzis und Fröbels vergleichen können mit den Ansichten früherer Pädagogen über Anschauung. Wollen wir die Anschauung Pestalozzis bezw. Fröbels richtig werten und daraus richtige Schlußfolgerungen ziehen, so müssen wir uns wenigstens im allgemeinen auch über die Motive und das Wesen der Anschauung und des Anschauungsunterrichtes bei den Pestalozzi vorhergehenden Pädagogen orientieren.

Erster Teil.

Historischer Überblick über »Anschauung« vor Pestalozzi.

Die Reihe der Pädagogen oder besser der Philosophen, die für die bessere Bewertung des Pestalozzischen Anschauungsprinzipes in Betracht zu ziehen sind, glauben wir richtig mit dem Engländer Baco von Verulam beginnen zu dürfen. Nicht zwar als ob Baco der erste sei, der den Wert der Anschauung betont hätte; dafür können wir uns auch Zeugen aus dem Mittelalter und dem klassischen Altertum holen. Aber wenn man von einzelnen Ausnahmen, wie Vives, Luther, Montaigne, die indes für die Allgemeinheit ohne merklichen Einfluß geblieben sind, absieht, so kann man bis auf Baco von Anschauung als eigentlich methodischem Prinzip im Unterrichte doch nicht gut sprechen; denn wo von Anschauung die Rede ist, da tritt sie nicht auf als ein allgemeines Unterrichtsprinzip, sondern diente vielmehr utilitaristischen Zwecken, bald der Lektüre, dem Sprachunterrichte oder auch gar der Unterhaltung. Quelle der Erkenntnis ist in Wahrheit aber meistenteils nicht die Natur, sondern es sind die Bücher: in der scholastischen Periode Aristoteles, in der humanistischen die Klassiker.

Die philosophische Strömung, der Baco den Weg bahnte, und die die Naturwissenschaft zum Ausgangspunkt der menschlichen Spekulation machte, hatte auch

Einfluß auf die Pädagogik. Zwar dauerte es noch eine geraume Zeit, bis sich praktische Folgen dieser theoretischen Meinung auch in dem Unterricht der Schule zeigten, aber immerhin war der Einfluß Bacos indirekt auch für die Pädagogik so groß, daß von jetzt ab das Problem der Anschauung nicht mehr von der pädagogischen Bildfläche verschwindet. Es läßt sich für das Anschauungsprinzip von Baco ab ein strikter Beweis führen, daß ein Pädagoge mit Absicht und Bewußtsein an den andern anknüpft; einer steht auf den Schultern des andern, einer sucht den anderen zu ergänzen und zu vervollständigen.

Bacos Bedeutung für die Geschichte der Pädagogik[1]) und des Anschauungsprinzipes beruht natürlich wesentlich auf dem Einfluß, den er auf die allgemeine Geistesentwicklung der Menschheit gewonnen hat. In tiefer Abneigung gegen den herkömmlichen Betrieb der Wissenschaften und im Kampf gegen die vierfachen »idola«, von denen der menschliche Geist erfüllt ist, sucht Baco in seinem Novum Organon »das alles erhellende Licht anzuzünden«. »In niemandes Spuren tretend« glaubte er mit seiner Induktion, die ihre Axiome aus der sinnlichen Wahrnehmung, aus den konkreten Dingen ableitet, völlig neue Bahnen zu wandeln. Diesem Prinzip entspricht es, wenn Baco für die Unterrichtsanstalten bereits Laboratorien, Sternwarten, botanische Gärten fordert, damit die selbständige Erforschung an die Stelle der Bücherweisheit treten könne. An die Stelle der herkömmlichen Methodus magistralis, nach dem der Lehrer »eben Glauben für das, was er lehrt«, beansprucht, und »der Schüler sofortige Befriedigung wünscht, ohne gebührende Untersuchung abzuwarten«, will Baco die Methodus initiativa gesetzt wissen, welche »den Lernenden zur Prüfung auffordert und ihn innerlich vertraut macht mit seinem Stoff«. Die herkömmliche Lehrweise liefert nach seiner Meinung sozusagen nur Stämme; ein Wissen aber, das wertvoll und

[1]) Vgl. Schmid III. 1, 410 ff.

selbst wieder produktiv sein soll, das darf nicht Stämmen, sondern muß Pflanzen mit Wurzeln gleichen. Bacos Ansichten über die Notwendigkeit der Selbstbeobachtung der Natur auch in der Schule tragen rein theoretischen Charakter. Sein Einfluß auf die Pädagogik zeigt sich merkwürdigerweise nicht zunächst an seinen Landsleuten, sondern bei seinen beträchtlich jüngeren deutschen Zeitgenossen Ratke und vielmehr noch bei Comenius.

Ratke vertritt in der Pädagogik dieselben Prinzipien, die Baco für den ganzen wissenschaftlichen Betrieb aufgestellt hat. Doch scheint Ratke dabei nicht minder von Luther als von Baco beeinflußt gewesen zu sein, obgleich er in voller Überzeugung von der Neuheit seiner Ideen als Motto an die Spitze seiner Schriften den Satz stellt: Vetustas cessit, Ratio vicit. Luther hatte nämlich in vollständig richtiger Wertung von Wort und Sache[1]) in seiner bekannten Schrift »An die Ratsherrn aller Städte deutschen Landes« schwere Vorwürfe gegen die scholastische Buchgelehrsamkeit erhoben und diese Schrift Luthers finden wir nicht nur in dem »Bericht von der Didaktica, oder Lehrkunst Wolfgangi Ratichi«[2]) der Gießener und Jenenser Professoren mit abgedruckt, sondern Ratke trug, als er 1612 in Weimar seine neue Lehrkunst erklärte, zuerst diese Schrift Luthers vor. Die Grundsätze Ratkes, die für das Anschauungsprinzip in Betracht kommen, stimmen aber ganz mit Baco überein. Auch er empfiehlt im Unterrichte ein induktives, von der Beobachtung ausgehendes Verfahren einzuschlagen: »Per inductionem et experimentum omnium certitudo.«[3]) »Non igitur autoritas destituta rationibus et experimento valeat. Nec vetustas quicquam praescribat«, schreibt er in seinen »Aphorismi Didactici praecipui«,[4]) und in seiner »Delineatio Didacticae generalis« fährt er fort: »Universalia docentur

[1]) Notitiae enim duplices sunt: alia quid nominis, alia quid rei. Qui notitiam rei non habet, illum notitia nominis non sublevabit. (Luther, Erlanger Ausgabe Bd. 4, 34.) — [2]) Schmid III. 2, 46. — [3]) Vogt I, 209. — [4]) Vogt II, 31.

in singularibus, Totum in partibus.« [1]) Die anschauliche konkrete Sache stellt er überall an den Anfang der Erkenntnis. »Ne modus rei tractetur ante rem. Neque enim modus cognosci potest nisi praevia rei cognitione, saltem obscura et instincta.« [2]) »Accidens rei prius quam rem ipsam quaerere est absonum et absurdum.« [3]) Mit diesen Grundsätzen steht jedoch vielfach sein praktischer Schulunterricht in Widerspruch. »Viva vox docet«, »Omnia agat praeceptor«, »In discipulo silentium Pythagoricum.« [4])

Bei Comenius, der sich in der Vorrede zu seiner Physik ausdrücklich auf Baco und dessen »Instauratio Magna« beruft und verspricht, »in dessen Fußstapfen Deo duce, Ratione Luce, Sensu teste über die Natur philosophieren« [5]) zu wollen, erfährt das Anschauungsprinzip eine psychologische Begründung und eine allgemeine praktische Verwertung. In seiner Didactica Magna beschwert er sich, daß der Unterricht mehr in Worten besteht, als daß er sachlich wäre. »Ut inpraesentiarum taceam vix uspiam rerum veris nucleis pastos fuisse animos, verborum (ventosae cuiusdam et Psitaceae loquacitatis) corticibus, opinionumque paleis aut fumis, explebantur plerumque.« [6]) [Um vor der Hand davon zu schweigen, daß die Geister kaum irgendwo mit der Dinge wahrem Kern genährt worden sind; sie wurden gemeiniglich mit den Schalen der Worte (einer Art windigen und papageienhaftigen Geschwätzigkeit) und mit einem Schall und Rauch von Meinungen gesättigt. (Übersetzung nach Prof. Dr. C. Th. Lion: Joh. Amos Comenius' Große Unterrichtslehre. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann], 1904. S. 73.)] Alles was zu erlernen ist, muß nach Comenius vor die Sinne gestellt werden, und für diesen Grundsatz führt er drei Gründe an. »Ratio huius triplex est valida: Cognitionis initium a sensibus fieri

[1]) Vogt II, 34. — [2]) Vogt II, 33. — [3]) Vogt I, 210 .— [4]) Vogt I, 206. — [5]) Schmid III. 2, 94. — [6]) Op. Did. Omnia Tom. II. Did. Magna 50.

semper necesse est (nihil siquidem est in Intellectu, quod non prius fuerit in Sensu).[1]) [Hiefür gilt ein dreifacher Grund. Der Anfang der Erkenntnis muß immer von den Sinnen aus geschehen (da ja nichts in der Erkenntnis ist, was nicht zuvor mit den Sinnen wahrgenommen ist). (Lion S. 163.)] Veritas et certitudo Scientiae non item aliunde quam a Sensuum testimonio pendet.[2]) [Die Wahrheit und Sicherheit der Wissenschaft hängt gleichermaßen von nichts sonst als von dem Zeugnis der Sinne ab. (Lion S. 164.)] Et quia Sensus fidissimus promus condus est memoriae.[3]) [Und weil der Sinn der treueste Haushofmeister des Gedächtnisses ist. (Lion S. 164.)] Überall fordert Comenius Autopsie: »Docendi sunt homines, quantum maxime fieri potest, non e Libris sapere, sed e Caelo, Terra, Quercubus et Fagis: id est nosse et scrutari Res ipsas, non de Rebus tantum alienas observationes et testimonia.«[4]) [Die Menschen müssen in der Weisheit soviel als möglich nicht aus Büchern unterwiesen werden, sondern aus dem Himmel, der Erde, den Eichen und Buchen d. h. die Dinge selbst kennen lernen und durchforschen, nicht nur fremde Beobachtungen und Zeugnisse über die Dinge. (Lion S. 134.)] »Proinde aurea esto docentibus Regula, ut omnia praesententur sensibus, quotquot possunt. Nempe visibilia Visui, audibilia Auditui, odora Olfactui, sapida Gustui, tangibilia Tactui.«[5]) [Demnach gelte es als eine goldene Regel für die Lehrenden, daß alles in solchem Umfange als möglich den Sinnen vergegenwärtigt werde; nämlich das Sichtbare dem Gesicht, das Hörbare dem Gehör, das Wohlriechende dem Geruch, das Schmackhafte dem Geschmack, das Berührbare dem Tastsinn. (Lion S. 163.)] Wenn die Möglichkeit besteht, so fordert Comenius auch die Auffassung eines Dinges durch zwei Sinne: »Etsi quae pluribus simul capi possunt sensibus, pluribus simul efferantur.«[6]) [Und daß,

[1]) Did. M. XX., 115. — [2]) Did. M. XX., 115. — [3]) Did. M. XX., 115. — [4]) Did. M. XVIII., 92. — [5]) Did. M. XX., 115. — [6]) Did. M. XX., 115.

wenn sich etwas mit mehreren Sinnen zugleich erfassen läßt, es mehreren zugleich entgegen getragen werde. (Lion S. 163.)] »Auditus cum Visu, Lingua cum Manu perpetuo jungatur. Non solum scilicet ennarrando, quod sciri debet, ut auribus illabatur: sed et pingendo ut imaginationi imprimatur per oculos.« [1]) [Man möge beständig das Gehör mit dem Gesicht, die Sprache mit der Hand verbinden, indem man nicht bloß einfach erzählt, was gewußt werden soll, damit es ins Ohr gleite, sondern auch bildlich darstellt, damit es sich der Einbildungskraft durch die Augen einpräge. (Lion S. 125.)] Obwohl aber Comenius überall »Res, non Rerum umbrae« [2]) [Dinge, nicht Schatten der Dinge] verlangt, so läßt er doch auch wenigstens theoretisch, wenn ein Gegenstand nicht in natura vorgeführt werden kann, Abbildungen, Modelle verwenden. Eine praktische Ausführung dieser Ansicht ist sein Orbis pictus, der aber vielmehr ein Mittel war das Wort als die Sache kennen zu lernen, obwohl in der Vorrede dazu der Zweck also angegeben ist: »ut sensualia recte praesententur Sensibus, ne capi possint omnia.« [3])

Ratke und vor allem Comenius legen also ein sehr großes Gewicht auf das Anschauungsprinzip. Comenius sucht es psychologisch zu begründen und der Theorie nach wenigstens auf sämtliche Sinne auszudehnen, während man früher in der Regel Anschauung und Gesichtswahrnehmung identifizierte. Jetzt knüpft man in Wahrheit an die Natur an und sucht wo möglich ein und dasselbe Objekt aufzufassen durch mehrere Sinne. Für Comenius steht nur die äußere objektive Natur im Vordergrund des Interesses, sie will er durch die Anschauung kennen lehren, auf ihre Erfassuug soll der Unterricht sein Hauptaugenmerk lenken, sie soll auch die Richtlinie abgeben für den Entwicklungsgang des menschlichen Geistes. Aber darin, daß Comenius bloß die äußere Natur

---

[1]) Did. M. XVII. 85. — [2]) Did. M. XX. 115. — [3]) O. Op. Did. Tom. I. 802.

berücksichtigt, liegt eine Einseitigkeit, die den Menschen ablenkt von seinem besseren Selbst. Comenius treibt Anschauungsunterricht aus Prinzip, aber vom Nützlichkeitsstandpunkt aus im Interesse seines Sprach- und Sachunterrichtes. Er glaubt durch Anschauung die ganze Außenwelt kennen zu lehren; er will mittels der Anschauung vor allem quantitativ mehr lehren. Bei Comenius ist die Anschauung ein materiales Prinzip.

Der Einfluß Ratkes und Comenius' macht sich geltend in den Schulordnungen[1]) ihrer Zeit. Angeregt von Comenius forderte Feuerlein in Nürnberg »die Kinder zuweilen auch spazieren zu führen, auf die Felder, in die Gärten, in Papier-, Hammer- und andere Mühlen, in die Werkstätten der verschiedenen Handwerker und Künstler«.[2]) Anschauungsunterricht erteilte auch Erhard Weigel, der Stifter des Jugend- und Tugendbundes, in Jena. Er legte beim Erlernen des Lesens, Schreibens und Rechnens die Anschauung zugrunde und ging sogar so weit, daß die Kinder, die in der Schule auch teilweise ernährt wurden, in dem Backwerke, das man ihnen überreichte, die Formen der Buchstaben und Zahlen erhielten.[3]) Die Früchte des Comenius zeigen sich auch bei A. H. Francke, der in seinem Realunterrichte Naturgegenstände vorzeigte[4]) und Modelle, Werkstätten besuchte, Naturalienkammern anlegte. »In diese wurden die Knaben zuweilen geführet und ihnen die darinnen befindlichen Stücke selbst gezeiget, damit ihnen dadurch nach und nach ein Anfang von der Erkäntniß der Historiae naturalis beygebracht werden möchte.« [5]) »Des Sommers werden die Scholaren Mittwochs oder Sonnabends Nachmittage aufs Feld geführet und lernen dabei die Botanicam, entweder von denen Praeceptoribus, oder von einem besonderen Studioso Medicinae, der ihnen zu dem Ende adjungieret wird: darauf sie auch die gesammleten Kräuter in ihre Her-

[1]) Vgl. Ziegler 167 ff. — [2]) Richter 2. — [3]) Vgl. Loos I. 29. — [4]) Francke c. XXXI. 477. — [5]) Francke 463.

baria viva eintragen; des Winters werden um eben dieselbe Zeit ihnen die Fundamenta Anatomiae nicht allein in guten darzu dienlichen Kupffern, sondern auch zu mehrenmalen an einem Hund gezeiget.« [1]) Der beste Beweis für Franckes Schätzung und Wertung der Anschauung liegt in der Tatsache, daß er in seinen Schulen, wie schon vor ihm die Ritterakademien, den Realien einen Platz einräumte, wenn auch dafür nur der Utilitätsstandpunkt maßgebend gewesen sein mag.

In der folgenden Aufklärungsperiode, mit der die Pädagogik in ein neues Stadium trat, erfuhr das Anschauungsprinzip im wesentlichen keine Änderung. Bei John Locke, in dem die deutsche Aufklärung wurzelt, ist wie schon bei Baco, in dessen Fußstapfen jener als Erkenntnistheoretiker wandelt, die Natur die Quelle aller Erkenntnis. Seinen Empirismus überträgt er auch auf die Pädagogik; und deshalb muß die ganze Erziehung bei ihm auch Erfahrungssache werden. Locke kennt Montaignes Ansichten über die Erziehung, die auf Veranlassung Samuel Hartliebs ins Englische übersetzt worden sind, und ebenso auch Comenius aus einer englischen Übersetzung, und über die Ideen dieser beiden Pädagogen geht Locke in seiner Schrift »Einige Gedanken über Erziehung«, soweit sie für das Anschauungsprinzip in Betracht kommt, nicht hinaus. Anschauung ist für Locke gleich »sinnliche Wahrnehmung« und diesem empiristischen Standpunkt entsprechen auch ganz seine didaktischen Regeln, bei denen er von rein praktischen Motiven ausgeht.

Um das Übersetzen aus dem Latein in das Englische angenehm für die Kinder zu machen, will Locke, daß man damit »so viele Sachkenntnisse, als man kann«, verbinde, »indem man auch hier immer mit dem beginnt, was zunächst in die Sinne fällt wie mit der Kenntnis der Mineralien, Pflanzen und Tiere ...« [2]) Wie er den Unter-

[1]) Francke 478. — [2]) Locke 258.

richt in der Geometrie auf Erfahrung und Anschauung, auf Figuren und nicht auf Beweise gründen will, so will er auch in den Schulaufsätzen [1]) nicht Vorgesprochenes, sondern nur Selbstbeobachtetes und Selbsterlebtes verarbeitet wissen. Hier deckt sich Locke vollständig mit Montaigne, der ebenso eine Belehrung, die nur im Vorreden besteht, beklagt: »On ne cesse de criailler à nos aureilles comme qui verseroit dans un entonnoir,« [2]) und vom Hofmeister verlangt, daß er seinen Zögling fähig mache »gouster les choses, les choisir et discerner d'elles mesme«. [3])

Wie John Locke von Comenius und Montaigne abhängig ist, so beeinflußt er andrerseits wiederum J. J. Rousseau. Ganz nach der Art Lockes schreibt Rousseau in seinem Emil: »Comme tout ce qui entre dans l'entendement humain y vient par les sens, la première raison de l'homme est une raison sensitive.« [4]) [Da alles in den menschlichen Verstand nur durch die Sinne gelangt, so ist die erste Erkenntnis des Menschen Sinnenerkenntnis. (Übersetzung nach Dr. E. von Sallwürk: J. J. Rousseaus Emil oder über die Erziehung. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1907 [3]. S. 148.)] Daraus zieht er den Schluß: »nos premiers maîtres de philosophie sont nos pieds, nos mains, nos yeux. Substituer des livres à tout cela ce n'est pas nous apprendre à raisonner, c'est nous apprendre à nous servir de la raison d'autrui.« [5]) [Unsere ersten Philosophielehrer sind unsere Füße, Hände und Augen. Setzt man an Stelle alles dieses Bücher, so lehrt man uns nicht erkennen, sondern nur, uns der Erkenntnis anderer zu bedienen. (Sallwürk, S. 148.)] Aber Rousseau betont, daß diese Erfahrungserkenntnis sich keineswegs von selbst aufdrängt, daß man im Gegenteil lernen muß Beobachtungen, Wahrnehmungen zu machen. »Exercer les sens ce n'est pas seulement en faire usage,

[1]) Locke 258. — [2]) Essais de M. de Montaigne Paris 1865. Tom. I. 78. — [3]) Montaigne Tom. I. 79. — [4]) Émile Tom I. 306. — [5]) Émile Tom. I. 306.

c'est apprendre à bien juger par eux; c'est apprendre pour ainsi dire à sentir; car nous ne savons ni toucher, ni voir, ni entendre que comme nous avons appris.« [1] [Die Sinne üben heißt nicht bloß sie gebrauchen, es heißt vielmehr mit ihrer Hilfe richtig urteilen, sozusagen fühlen lernen; denn wir können nicht anders fühlen, sehen und hören, als wir gelernt haben. (Sallwürk S. 159.)] Und, wie Comenius, will auch Rousseau den einen Sinn mit dem andern verbinden um richtigere Erkenntnisse zu erzielen. »Tirez de chacun d'eux tout le parti possible, puis vérifiez l'impression de l'un par l'autre. Mesurez, comptez, pesez, comparez!« [2] [Man ziehe aus jedem (Sinn) allen möglichen Vorteil, dann wende man den einen zur Richtigstellung des andern an. Man messe, zähle, wäge, vergleiche! (Sallwürk S. 160.)] An den verschiedensten Beispielen, die ganz aus dem Leben des Knaben herausgegriffen sein wollen, zeigt er uns, wie der Knabe das Schätzen, das Messen erlernen [3] soll. Viele aber tragen einen sehr gekünstelten und keineswegs natürlichen Charakter. Den bisherigen Unterrichtsbetrieb verurteilt Rousseau als bloßen Wortunterricht. Was die Lehrer bisher lehren, sind nichts als »des mots, encore des mots et toujours des mots!« [4] [Worte, Worte und immer Worte. (Sallwürk S. 121.)] Die Sachwissenschaften vernachlässigen nach ihm die Lehrer mit Absicht, weil sie darin keinen Erfolg haben würden und deshalb lehren sie Sprachen, Wortwissenschaften. Aber diese sind völlig wertlos. »En quelqu'étude que ce puisse être sans l'idée des choses représentées les signes représentans ne sont rien.« [5] [In jedem Fache, welchen Namen es trage, sind die darstellenden Zeichen ohne die Idee der dargestellten Sachen nichts. (Sallwürk S. 123.)] Von den Sinnen und Sachen muß unsere ganze Wissenschaft ausgehen. »Dans les premieres opérations de l'esprit que

[1]) Émile Tom. I. 332. — [2]) Émile Tom. I. 332. — [3]) Émile Tom. I. 332 ff. — [4]) Émile Tom. I. 247. — [5]) Émile Tom. I. 250.

les sens soient toujours ses guides. Point d'autre livre que le monde, point d'autre instruction que les faits.« [1] [In den ersten Übungen des Geistes seien immer die Sinne seine Führer; das einzige Buch sei die Welt, der einzige Unterricht die Selbsttätigkeit.] Dieser Gedanke zieht sich durch Rousseaus ganzen Emil hindurch und er ist auch maßgebend für seine praktischen Vorschläge für die Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer. Das Zeichnen will er an der Natur und nicht an Bildern gelernt wissen. »Je veux qu'il (der Zögling) ait sous les yeux l'original même et non pas le papier qui le représente, qu'il crajonne une maison sur une maison ... afin qu'il s'accoutume à bien observer les corps et leurs apparences.« [2] [Ich verlange, daß er das Original selbst vor Augen habe, nicht das Papier, auf dem es vorgestellt ist; er soll ein Haus nach einem Haus entwerfen ... damit er sich gewöhne die Körper und ihre Erscheinung gut zu beobachten. (Sallwürk S. 177.)] In der Geometrie will er so wenig wie Locke mit Beweisen beginnen. »Faites des figures exactes, combinez les, posez les l'une sur l'autre, examinez leur rapports, vous trouverez toute la Géométrie élémentaire en marchant d'observation en observation sans qu'il soit question ni de définitions ni de problêmes ni d'aucune autre forme demonstrative que la simple superposition.« [3] [Man zeichne genaue Figuren, halte sie zueinander, lege sie aufeinander und untersuche ihre gegenseitigen Verhältnisse und man wird, von einer Beobachtung zur andern fortschreitend, die ganze Geometrie finden, ohne Definitionen, Probleme oder irgend eine andere Form des Beweises zu Hilfe zu ziehen mit Ausnahme des einfachen Aufeinanderlegens der Figuren. (Sallwürk S. 179.)] Zur Erlernung der Geographie will Rousseau keine Erd- und Himmelsgloben, keine Landkarten, wie man sie bisher im Unterricht immer ver-

[1]) Émile Tom. II. 42. — [2]) Émile Tom. I. 373. — [3]) Émile Tom. I. 379.

wendet hat; denn eine Beschreibung der Erde und ein Bild derselben bewirkt keine Geographiekenntnis. »En pensant lui apprendre la description de la terre, on ne lui apprend qu'à connoître des cartes; on lui apprend des noms de Villes, de Pays, de Revieres, qu'il ne conçoit pas exister ailleurs que sur le papíer où l'on les lui montre.«[1]) [In der Meinung, ihm die Erdbeschreibung zu lehren, lehrt man ihm nur Karten kennen: man lehrt ihm die Namen der Städte, Länder und Flüsse, von deren Dasein außerhalb des Papieres, wo man sie ihm zeigt, er keinen Begriff hat. (Sallwürk S. 123.)] Von der Wohnstube aus soll sich das Kind seine geographischen Kenntnisse selbst erwerben, selbst soll es den Sonnenuntergang und den Sonnenaufgang zu den verschiedenen Jahreszeiten[2]) betrachten, um über die Himmelsgegenden und den Wechsel der Jahreszeiten orientiert zu werden.

Rousseau verwertet das Anschauungsprinzip systematisch für alle Unterrichtsfächer und fordert einen auf die Tätigkeit und Schärfung der Sinne basierten Sach- und Erfahrungsunterricht. Die Notwendigkeit alle unsere Erkenntnisse von der sinnlichen Wahrnehmung ausgehen zu lassen, erhebt er keineswegs nur als theoretische Forderung, er zeigt auch die Wege, die die Praxis zu gehen hat. Wie bei Locke, so stehen auch bei Rousseau die didaktischen Regeln im Dienste eines rein praktischen Zweckes.

Diese beiden Strömungen — aus England und Frankreich — übertrugen sich nach Deutschland und trafen dort im Philanthropinismus zusammen. In bezug auf das Anschauungsprinzip sind die Philanthropinisten von Bedeutung gewesen; sie verwerteten nicht nur die Gedanken eines Comenius, Locke und Rousseau praktisch in ihrem Unterricht, sondern waren vor allem auch bestrebt, in origineller Weise die Begriffe systematisch auf Grund

[1]) Émile Tom. I. 250. — [2]) Émile Tom. II. 23.

von Erfahrungstatsachen und Erlebnissen den Kindern klar zu machen. Basedow, der Vater des Philanthropinismus, ist in seinen Ideen von Locke und Comenius abhängig, mit denen er auf dem Umweg über M. Gesner bekannt geworden zu sein scheint, und in der späteren Zeit seines Lebens, von Rousseau. Ganz wie Rousseau hält nämlich auch Basedow dafür, daß »die meisten Lehrmeister sich in acht nehmen, Kinder in Sachkenntnissen zu unterrichten. Weil sie damit nicht fortkommen würden, wählen sie Wissenschaften, in denen alles auf Wörter ankömmt.« [1]) Basedow verlangt Sachunterricht; aber »der Sachunterricht muß wirklich dem Verstande Vorstellungen geben, nicht aber das Gedächtnis mit Worten anfüllen«. [2]) »Wenn ein Kind alle Theile einer Uhr und alle Instrumente eines Uhrmachers nennt und sich die Figuren derselben vorstellt, ohne von der Kraft und Wirkung der Theile, welche in diesem Kunstwerke sind, einen Begriff zu haben, so hat es gar keine Erkenntnis von einer Uhr.« [3]) Basedow verlangt so ganz mit Recht Sachunterricht, er weiß aber im Gegensatz zu seiner Zeit auch die Grenzen für denselben zu bestimmen. Er will keineswegs Sachunterricht, um die Kinder in die verschiedenen Handwerke und Künste einzuführen; er will »den Unterricht in den Sachkenntnissen nur so weit treiben, als nöthig ist, um den Verstand durch einige Übung praktisch zu machen, sich in den gewöhnlichsten Vorfällen zu helfen.« [4]) Relativ neu für den Unterricht ist Basedows systematische Aufhellung und Veranschaulichung von Begriffen. »Kommen aber Wörter und Redensarten vor, mit welchen eure Kinder noch keine solchen Begriffe verknüpfen, die so richtig, so abgemessen und so lebhaft sind, als ihr wünschen dürft: so verbessert ihre Spracherkenntnis und ihre Sacherkenntnis durch viele Exempel von Dingen, die eben denselben gemeinschaftlichen Namen führen.« [5]) Vor allem will

[1]) J. B. Basedow: Methodenbuch 88. — [2]) B. Methodenbuch 99. — [3]) B. Methodenbuch 99. — [4]) B. Methodenbuch 100. — [5]) B. Methodenbuch 100.

Basedow die moralischen und religiösen Begriffe, die Sittenlehre und die Religion zur Sachkenntnis machen. »Mein erster Rath ist dieser, daß wir die Kinder keine Worte oder Sätze lehren, welche etwas zur Religion Gehöriges bedeuten, so lange sie entweder gar keine oder höchst falsche Begriffe damit verknüpfen.« [1]) Wird Basedow mit dem Aufbau der moralischen Erkenntnisse auf konkrete, individuelle Fälle der Erfahrung dem Anschauungsprinzip völlig gerecht, so hat er in seinem Streben alles zu veranschaulichen bezw. in natura vorzuführen auch viele Mißgriffe gemacht. Die Art und Weise, wie er die Trunkenheit oder die Wehen der gebärenden Mutter anschaulich zu machen suchte, können nicht mehr als pädagogisch angesprochen werden. Als »Verbesserer der Pädagogie« [2]) glaubt er »in elementarischer Ordnung und gehöriger Vollständigkeit« die »Grundbegriffe von Staatssachen und Geographie« diesen Disziplinen selbst vorausschicken zu müssen. Und auf den Bildern seines Orbis pictus zeigt er uns die Entwicklung des Staates aus dem Zustande der Wildheit. So stellt Basedow die »Wildheit des Volkes« und die »Zivilisation«, den »Diebstahl« und »Einbruch« dar. Man wird nicht sagen können, daß Basedow mit einer solchen Begriffsveranschaulichung seinem Grundsatz alle Begriffe durch Beispiele aus der Erfahrung zu stützen, gerecht geworden ist. Ebenso wenig kommt in seinem lateinischen Sprachunterricht sein sonst so stark betontes Anschauungsprinzip zur Geltung. »Ein einziges halbes Jahr« soll der Lehrer »ohne auf den Fortgang in Sachkenntnissen zu sehen« »bloß dem Vorsatze« aufopfern »einen Vorrath lateinischer Wörter und Redensarten den Kindern durch Unterredung verständlich zu machen.« Allerdings fügt er hinzu auf »die rechte Weise«. [3]) Und zu diesem Zwecke empfiehlt er für jede Schule ein Naturalienkabinett. »Hat

[1]) B. Methodenbuch 135. — [2]) Schmid IV [2]., 173 ff. — [3]) B. Methodenbuch 114.

man z. B. ein zureichendes Schulkabinett von Nachahmungen sinnlicher Gegenstände in Modellen und Kupferstichen, so darf man nur mit Vorzeigung derselben von ihren sinnlichen Theilen oder Eigenschaften reden, Fragen anstellen, die Antworten in den Mund legen und in seltenen Nothfällen Wörter aus der Landessprache einmischen; alsdann,« betont Basedow stolz, »will ich dafür Bürge sein, daß man in kurzer Zeit etwas und hernach noch mehr verstanden werde.« Dagegen wurde im Philanthropin Geographie[1]) ganz besonders als Anschauungsfach getrieben. Auf Wolkes Veranlassung wurde im Schulgarten eine Halbkugel aus Erde aufgeworfen und mosaikartig die einzelnen Erdteile hineingebaut. Die 4 Weltgegenden waren durch Tafeln mit großer Aufschrift von weitem erkennbar. Ebenso waren die Richtungen des Polarsternes, die Erd- und Weltachse, der Äquator angemerkt. Für die großen Berge waren Erhöhungen angebracht, die Grenzen der Reiche waren durch eingelegte Steine, die größten Städte durch niedergelegte Namen in den entsprechenden Sprachen zu erkennen. Wenn man allerdings dann in jedes Land wieder die ihm eigentümlichen Produkte pflanzen wollte oder unter Anweisung des Lehrers Reisen in die verschiedenen Länder unternehmen sollte, um die Merkwürdigkeiten der Erde kennen zu lernen oder gar um in China Thee und in Arabien Kaffee trinken zu können, so ist das eine Verkehrung des Anschauungsprinzipes ins Lächerliche. Über den Rechenunterricht im Philanthropin sagt Raumer: »Ich besitze eine Sammlung geometrischer Zeichnungen auf Pappe, deren man sich im Philanthropin beim Unterricht bedient hat. Da ist nichts verabsäumt, was das Bild faßlicher, den Beweis handgreiflicher macht. Selbst entsprechende Illumination entsprechender Teile der Figur ist nicht verschmäht; einzelne Dreiecke aus Pappe lassen sich herausnehmen, um zu zeigen, wie sie andere Drei-

[1]) Vgl. Schmid IV², 291 ff.!

ecke der Figur decken.«[1]) — Interessant ist noch eine Bemerkung Chr. Gotth. Salzmanns, des würdigsten Philanthropinisten, in der sich seine Auffassung des Anschauungs-Prinzipes kund gibt: »Naturgeschichte soll gelehret werden, nicht um ihrer selbst willen, sondern um der Jugend Gelegenheit zu schaffen an der Natur verschiedene Kräfte zu üben.«[2]) Die philanthropinistischen Ideen über Anschauung suchte teilweise auch Rochow zu verwerten. Er wollte Lehrer bilden »die die Landjugend in Feld und Wald führten, sie bei nützlicher Berufsarbeit richtig denken lehrten — und durch die Natur anfänglich statt aller Bücher und bei Gelegenheit alles Sichtbaren, was in ihrem großen Magazine unentgeltlich zu finden ist — richtig hören, richtig sehen, aufmerken, beobachten, vergleichen, unterscheiden, dann urteilen, rückwärts und vorwärts schließen lehrten.«[3]) Wie sehr Rochow Wert darauf legt, die Erlebnisse der Kinder für den Unterricht auszunützen, zeigt folgender Passus von Rochows »Instruktion für die Landschulmeister 1753«: »Endlich kann der Lehrer, wenn etwas im Dorfe vorgefallen, das den Kindern merkwürdig gewesen als: die Taufe eines Kindes, die Beerdigung eines Toten, oder was sonst es ist, wovon das ganze Dorf spricht, daher Gelegenheit nehmen, den folgenden Tag seinen Unterricht darauf zu richten und ihnen davon das zu sagen, was entweder ihren Verstand aufklären oder zum Gut- und Frommsein auf irgend eine Weise nutzbar sein kann.«[4])

Die Auffassung und Verwertung des Anschauungsprinzipes bei den Philanthropinisten und ihren Nachahmern wird unzweifelhaft vielen pädagogischen Forderungen gerecht. Man baut, wie bei Comenius, die Anschauung in erster Linie auf die Natur und ihre Verhältnisse auf. Aber die Anschauung bezieht sich im Ganzen nur auf die äußeren Sinne und dient im wesent-

[1]) Raumer II. 244. — [2]) Salzmann: Ameisenbüchlein 108. — [3]) Rochow 23. — [4]) Rochow 40.

lichen der Übermittlung von Stoff. Gerade in der Frage des Stoffproblems mittels der Anschauung werden wir bei Pestalozzi eine andere Lösung finden.

Dieser kurze historische Überblick hat uns die verschiedenste Auffassung und Verwertung des Anschauungsprinzipes gezeigt. Seine Bedeutung für die Schule ist in fortwährendem Ansteigen begriffen. Man nimmt Anschauung identisch mit Sinneswahrnehmung im Gegensatz zu früher, wo man Anschauung auf die Gesichtswahrnehmung einschränkte, von der Benützung von bloßen Anschauungsmitteln geht man in unserer Periode über zum Gebrauch der wirklichen Natur und ersetzt sie nur im Notfall durch Abbildungen; man dehnt das Anschauungsprinzip keineswegs nur mehr auf das eine oder andere Fach, wie Rechnen, Religion, Sprachen, sondern auf alle Disziplinen aus. Was man praktisch machte, sucht man von Comenius ab auch psychologisch zu begründen. Aber trotz alledem muß man sagen, daß bis jetzt die Anschauung neben anderen nur ein ergänzendes Prinzip ist, auch bei Comenius und Basedow. Man gebraucht die Anschauung des angeschauten Gegenstandes wegen; durch die Anschauung hofft man möglichst große Stoffmassen — auf die kommt es ja dem Unterrichte bisher an — bequemer bewältigen zu können. Die Anschauung ist bisher ein prinzipielles Hilfsmittel, aber keineswegs ein grundlegendes Prinzip des Unterrichtes und noch weniger der Erziehung.

Zweiter Teil.

»Anschauung« und »Anschauungsunterricht« bei Pestalozzi und Fröbel.

Erster Abschnitt.

»Anschauung« bei Pestalozzi.

Erstes Kapitel.

Allgemeiner Charakter der Pestalozzischen Anschauung.

Grundlegendes Prinzip für den Unterricht wie für die Erziehung ist die Anschauung bei Joh. Heinrich Pestalozzi geworden. Ob diese Behauptung zu Recht oder zu Unrecht besteht, mag die folgende Untersuchung ergeben.

Die Aufgabe, die wir uns damit gestellt haben, wird wie jede Untersuchung über Pestalozzi erschwert durch zwei Umstände. Zum ersten verfügt Pestalozzi über keine wissenschaftliche Schulung; es mangelt ihm an einer festen Terminologie. Dies hatte die widersprechendsten Urteile über Pestalozzi und seine Methode zur Folge, da ihn oft weder seine eigenen Leute noch auch spätere Interpreten richtig verstanden. Aber die verschiedene begrifflich unadaequate Fixierung seiner tiefen intuitiv erfaßten Gedanken führte auch bei ihm selbst öfter Fehler und Einseitigkeiten herbei. Dazu kam eine praktische Ungewandtheit. Vieles, was er mit seinem hohen Geiste richtig erkannte oder besser ahnte — »Er-

warte[1]) nichts als Bruchstücke von Ansichten und Vorstellungen, wie sie diesem Manne im Chaos seines Strebens in der Finsternis als einzelne Lichtstrahlen erschienen, verschwanden, wieder erschienen, und wechselnd in Licht und Schatten noch unreif in ihm vorübergingen; erwarte einen lebendigen Traum des wahrheitsuchenden Mannes!« —, das stellte sich in der Praxis, weil er das richtige Prinzip falsch anwandte, scheinbar als Utopie heraus. So liegt in Pestalozzis Erziehungsmethode und in der Darstellung, die er davon gab, das, was wirklich wahr und richtig ist, oft so sehr mit dem Irrtum verwoben, daß beide schwer zu unterscheiden sind. Es muß uns also darauf ankommen die Grundidee Pestalozzis herauszuschälen, ganz unbekümmert darum, ob sie von Pestalozzi selbst bezw. seinen Schülern immer richtig realisiert wurde. Wir müssen vielmehr betonen, was Pestalozzi wollte, als was er aussprach und tat. Das richtige Verständnis Pestalozzis wird dann weiter erschwert, dadurch, daß er in seinen wissenschaftlichen Anschauungen teilweise eine Entwicklung durchgemacht hat. Drei Phasen kann man unschwer in diesem Entwicklungsprozeß wahrnehmen. Als charakteristisch für diese 3 Perioden erscheinen uns, wo es sich um das Anschauungsprinzip handelt, die »Abendstunde eines Einsiedlers« und »Lienhard und Gertrud« für die erste, »Wie Gertrud ihre Kinder lehrt« für die zweite und der »Schwanengesang« für die dritte Periode. Und es ist ein Grundfehler der meisten Würdigungen Pestalozzis, daß sie diese Entwicklung nicht oder zu wenig beachten. Man beweist seine Behauptungen immer mit Stellen aus Pestalozzi, die einem zufällig recht geben, mit einem Teil von Pestalozzi, man trägt in Pestalozzi hinein und liest aus ihm heraus, was man braucht und fragt sich nicht, ob der Pestalozzi des Schwanengesanges noch die ihm zugeschriebenen Gedanken vertritt. Bei unserer Untersuchung wollen wir

[1]) S. IV. 222.

daher — und wir berufen uns dabei ausdrücklich auf Heubaum — die Entwicklung Pestalozzis im Auge behalten und da, wo die Auffassungen des Pestalozzi von 1801 und von 1825 nicht übereinstimmen, dem von 1825 Gehör schenken, da wir in Übereinstimmung mit Heubaum keinen Grund finden, den »Schwanengesang« vielleicht als »Rückschritt« zu betrachten, wie das Natorp tut, zumal gerade darin uns die extremen und oft unpädagogischen Gedanken der Gertrud korrigiert zu werden scheinen.

»Anschauung ist das absolute Fundament aller Erkenntnis.«[1]) Dieser Satz ist der rote Faden, der sich beinahe durch sämtliche Werke Pestalozzis hindurchzieht und der Pestalozzis Pädagogik prinzipiell von jeder anderen scheiden soll; er enthält die Wahrheit, von deren Realisierung nach Pestalozzis Überzeugung das Heil der ganzen Zukunft abhängt. Pestalozzi ist unerschütterlich von der Richtigkeit seines Grundsatzes überzeugt. Und deshalb hält er auch seine Ansicht für die einzige, die den Schäden seiner Zeit abhelfen kann, weil es eben nur eine einzige Wahrheit gibt. Er hält die Durchführung seines Grundprinzipes für eine unbedingt notwendige Zeitforderung, weil die Not, die das Bildungswesen seiner Zeit mit im Gefolge gehabt, ihren Höhepunkt erreicht hat. Diese Not zu beweisen wird Pestalozzi nicht müde. Das Bildungswesen seiner Zeit und damit den althumanistischen Lehrbetrieb, der damals noch fast durchweg die Schulen beherrschte und dessen Stellung zum Volksunterrichte schildert Pestalozzi also: »Soweit[2]) als ich den Schulunterricht kannte, kam er mir vor wie ein großes Haus, dessen oberstes Stockwerk zwar in hoher vollendeter Kunst strahlt, aber nur von wenigen Menschen bewohnt ist; in dem mittleren wohnen dann schon mehrere, aber es mangelt ihnen an Treppen, auf denen sie auf eine menschliche Weise in das obere Stockwerk hinaufsteigen

[1]) S. XI. 240; M. III. 243. — [2]) S. XI. 161; M. III. 179.

könnten, und wenn etwa einige Gelüste zeigen, in ihrem Notstand etwas tierisch in dieses obere Stockwerk hinauf zu klettern, so schlägt man ihnen, wo man das sieht, ziemlich allgemein auf die Finger und hier und da wohl einen Arm oder ein Bein, das sie bei diesem Hinaufklettern anstrengten, entzwei; im dritten unten wohnt dann endlich eine zahllose Menschenherde, die für das Sonnenlicht und gesunde Luft vollständig mit den oberen das gleiche Recht hat; aber sie werden nicht nur im ekelhaften Dunkel fensterlose Löcher sich selbst überlassen, sondern man macht ihnen durch Binden und Blendwerke die Augen sogar zum Hinaufgucken in dieses obere Stockwerk untauglich.« Aber selbst die Bildung der höheren Klassen hält Pestalozzi für Scheinbildung, für unnatürlich und fundamentlos. Er bezeichnet ihre Träger als »armselige Wortmenschen, durch die Künste ihres unnatürlichen Ganges unfähig gemacht zu empfinden, daß sie selber auf Stelzen gehen und darum von ihren elenden hölzernen Beinen herabsteigen müssen, um auch nur mit gleicher Kraft wie das Volk auf Gottes Boden zu stehen.« In bezug auf die unteren Volksschichten äußert sich Pestalozzi also: »Man[1]) darf es sich nicht verhehlen, das niedere Christenvolk auf unserem Welttoil mußte in vielen Gegenden in diese Tiefen versinken, weil man in seinen niederen Schulanstalten seit mehr als einem Jahrhundert leeren Worten ein Gewicht auf den menschlichen Geist gegeben, das nicht nur die Aufmerksamkeit auf die Eindrücke der Natur selbst verschlang, sondern sogar die innere Empfänglichkeit für diese Eindrücke im Menschen selbst zerstörte.« Die Ursache aller dieser beklagenswerten Schäden erblickt Pestalozzi in den »unpsychologischen Schulen«,[2]) den »künstlichen Erstickungsmaschinen von allen Folgen der Kraft und der Erfahrung, die die Natur selber bei ihnen zum Leben bringt«.[2]) »Der Troß unserer öffentlichen

[1]) S. XI. 205; M. III. 215. — [2]) S. XI. 111; M. III. 139.

Schulen«, klagt er, »gibt uns nicht nur nichts, er löscht im Gegenteil noch das in uns aus, was die Menschheit auch ohne Schulen hat und was jeder Wilde in einem Grade besitzt, von dem wir uns keine Vorstellung machen«.[1]) Aus diesen Erfahrungen heraus erhebt Pestalozzi die Forderung: »Der öffentlich allgemein europäische Schulwagen müsse nicht bloß besser angezogen, er müsse vielmehr umgekehrt und auf eine ganz neue Straße gebracht werden.«[2]) Diese neue Straße und damit das einzige Mittel, das er zur Heilung seiner Zeit kennt, gibt er also an: »Es gibt kein anderes Mittel gegen das Übel auf allen Gebieten, als die Rücklenkung von der Oberflächlichkeit, Lückenhaftigkeit und Schwindelköpferei unseres Volksunterrichtes zur Anerkennung, daß die Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntnis sei, mit anderen Worten, daß jede Erkenntnis von der Anschauung ausgehen und auf sie müsse zurückgeführt werden können.«[3]) Von dem Anschauungsprinzip erwartet also Pestalozzi allein alles Heil. Anschauung verlangten nun aber auch die Pädagogen vor ihm, besonders Comenius. Die Ratschläge scheinen also gleich zu sein. In der Tat hielt man die Forderungen Comenius und Pestalozzis für identisch. Ein Rezensent der Gertrud in der von Guts-Muths herausgegebenen »Bibliothek der pädagogischen Literatur« vom Jahre 1802 erteilt Pestalozzi den Rat: »er möge sich auf seinen Hauptsatz, daß die Anschauung das Fundament aller Erkenntnis sei, nicht soviel zugute tun, indem derselbe Satz nicht bloß in den neueren pädagogischen Werken seit Basedow 1000mal wiederholt, sondern schon vor 150 Jahren von Comenius ausgedrückt sei, wenn dieser sage: Dico et alta voce repeto, postremum hoc eruditionis esse fundamentum, ut sensualia recte praesententur sensibus.«[4]) Auch heutzutage ist in den meisten Lehrbüchern der Pädagogik — Krieg 1905, Barth 1908

[1]) S. XI. 250; M. III. 251. — [2]) S. XI. 250; M. III. 251. — [3]) S. XI. 240; M. III. 243. — [4]) Päd. Bl. 1881. 468.

— und Zeitschriften zwischen Comenius und Pestalozzi in bezug auf das Anschauungsprinzip nicht ein prinzipieller, sondern höchstens ein gradueller Unterschied zum Ausdruck gebracht. Die Annahme ist durch Pestalozzi selbst zum Teil veranlaßt, insofern er viele Gedanken für neu ausgibt, die es in der Tat nicht sind, was jedoch bei seiner Unterschätzung der geschichtlichen Vorarbeit — er rühmte sich bekanntlich in Stanz seit 10 Jahren kein Buch gelesen zu haben — weiter nicht verwunderlich erscheint. Unsere Aufgabe wird es demnach sein klarzustellen, ob Pestalozzi etwa aus purer Eitelkeit[1]) aus seiner Forderung der Anschauung soviel Aufhebens gemacht hat oder ob er wirklich seinem Hauptsatz etwas Originelles, etwas vom bisher verlangten prinzipiell Verschiedenes sagen wollte.

Der Anschauungsunterricht Pestalozzis ist auf das innigste verwoben mit seiner Auffassung vom Zweck der Erziehung und der Bildung überhaupt. Daß Pestalozzi im Gegensatz zu der damals im allgemeinen üblichen Unterrichtsweise, die nur die Aneignung einer möglichst großen Summe von hergebrachten Kenntnissen und Fertigkeiten bezweckte, ohne auch auf den Geist, das Herz und Gemüt zu wirken, die erziehliche Seite in den Vordergrund gestellt hat, verrät von vornherein den genialen Blick Pestalozzis für pädagogische Grundfragen. »Erziehung und nichts anderes ist das Ziel der Schule« so überschreibt er übertreibend das letzte Kapitel von »Lienhard und Gertrud III«. Seiner Auffassung vom Bildungszwecke des Menschen ist Pestalozzi in seinem langen Leben stets treu geblieben, wenngleich in der Mitte seines Lebens die Erziehungsfrage hinter der rein didaktischen zurücktreten mußte. Am deutlichsten spricht er sich darüber in seiner Gertrud[2]) aus: »Was würdest du tun,« so fragt er sich dort, »wenn du einem einzelnen Kinde den ganzen Umfang derjenigen Kenntnisse und

[1]) Vgl. E. R. Barth 23. — [2]) Abkürzung für »Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.«

Fertigkeiten beibringen wolltest, die es notwendig bedarf, um durch eine gute Besorgung der wesentlichen Angelegenheiten zur inneren Zufriedenheit mit sich selbst zu gelangen?«[1]) Das war das Grundproblem, das Pestalozzi sich gestellt hat. Die innere Zufriedenheit mit sich selbst will Pestalozzi dem Menschen bringen. Die gleiche Ansicht hat Pestalozzi noch einmal im gleichen Werk geäußert: Wären Mütter und Väter so gebildet, wie es naturgemäß wäre das Kind fähig zu machen, »um durch eine gute Besorgung seiner wesentlichen Angelegenheiten durch sein ganzes Leben zur inneren Zufriedenheit mit sich selbst zu gelangen, wie leicht müßte es nicht sein ... sich ein stilles ruhiges und befriedigendes Leben zu sichern«.[2]) Kurz und klar ist dieser Bildungszweck bereits im Schweizerblatt ausgedrückt: »Zu leben, in seinem Stande glücklich zu sein und in seinem Kreis nützlich zu werden, ist das Ziel der Auferziehung der Kinder.«[3]) Aus einer solchen Auffassung über den Bildungszweck verstehen wir dann auch Pestalozzis Wort zu würdigen: »Der Endzweck in der Auferziehung der Armen ist neben der allgemeinen Auferziehung des Menschen in seinem Zustand zu suchen. Der Arme muß zur Armut erzogen werden.«[4]) Pestalozzi will also den Menschen innerhalb der gegebenen Verhältnisse erziehen; innerhalb der »Individuallage« will er ihm zum wahren Menschentum verhelfen. »Die Methode will, daß jeder Zögling aus sich selbst in sein Verhältnis und in seine Umgebungen hineinwachse.«[5]) Das Kind muß nach Pestalozzi immer so geführt werden, »daß es in jeder Lage bestimmt« das ist, »was es darin sein soll. Nur dadurch ist es möglich, das Kind ... an die Lage des Kreises zu ketten, in den Gott jedes Individuum also hineingestellt hat.«[6]) So glaubt Pestalozzi seinen Erziehungszweck, »die innere Zufriedenheit des Menschen mit sich selbst«, am ehesten

[1]) S. XI. 271; M. III. 269. — [2]) S. XI. 241; M. III. 245. — [3]) M. III. 33. — [4]) Heubaum 63; S. III. 247. — [5]) C. VIII. 151; M. III. 390. — [6]) N. III. 264.

erreichen zu können. Daß er dabei in erster Linie an die sozial niedersten Schichten denkt, ist natürlich, weil bei ihnen die Lösung des Problems am schwierigsten ist. Manche Stellen bei Pestalozzi könnte man auch so deuten,[1]) als sei es Pestalozzi überhaupt nur um die Hilfe für Arme und Notleidende zu tun gewesen; diese Ansicht legt auch nahe die Zueignung der Cottaschen Ausgabe von Pestalozzis eigener Hand: »Den Freunden der Menschheit und der Armut gewidmet und zu Rat und Tat empfohlen von dem Verfasser.« Letzten Endes konnte aber Pestalozzi doch nur das wahre Menschentum bei allen Menschen im Auge haben. Dies entspricht auch allein seiner hohen Auffassung von der Menschenwürde, nach der, wie er so bewußt betont hat, in jedem Menschen eine höhere über die Wirklichkeit hinausgehende Anlage liegt. Und gerade auf diese sittliche, göttliche Anlage gründet Pestalozzi als »auf das Unvergängliche« die Erziehung. »Wir wollen die Erziehung des Geschlechtes von den Verirrungen im bloß Menschlichen und Sinnlichen zum Göttlichen und zum Ewigen erheben.«[2]) Dieser Erziehungszweck, den Pestalozzi so sehr betont hat, ist nach ihm auch die Norm für den Unterricht, wie er andrerseits ja auch das »Übel auf allen Gebieten«, das er nun durch seine Erziehung zur »Zufriedenheit mit sich selbst« vermeiden will, herleitet aus den Schäden des Volksunterrichtes. Als einziges Mittel nun gegen das Übel auf allen Gebieten und somit auch zur Erreichung seines Bildungszweckes hat uns Pestalozzi die Anschauung angegeben. Was ist nun diese Pestalozzische Anschauung? Eine glatte Definition finden wir nirgends in seinen Werken, wohl aber zahlreiche Stellen, aus denen sich bei richtiger Wertung derselben unzweifelhaft ergibt, was Pestalozzi unter dem Anschauungsprinzip sich gedacht hat.

In der Gertrud schreibt Pestalozzi: »Wenn man An-

[1]) Vgl. Heußler 64, 104; Scherer 25. — [2]) S. XIII. 77; M. IV. 55.

schauung im Gegensatz der Anschauungskunst einzeln und für sich betrachtet, so ist sie nichts anderes als das bloße Vor-den-Sinnen-stehen der äußeren Gegenstände und die bloße Regemachung des Bewußtseins ihres Eindruckes.« [1]) Und einige Seiten weiter im gleichen Werke finden wir: »Das einfache vor die Ohren bringen der Töne und die bloße Regemachung des Bewußtseins ihres Eindruckes durch das Gehör ist für das Kind so gut Anschauung als das einfache vor Augenstellen der Gegenstände und die bloße Regemachung des Bewußtseins durch ihren Eindruck auf den Sinn des Gesichtes.« [2]) Daraus, daß Pestalozzi die sinnliche Wahrnehmung des Auges und des Ohres als Anschauung bezeichnet, dürfen wir schließen, daß dieser Begriff auch die Wahrnehmung durch die übrigen Sinne wie durch den Geschmacks-, den Geruchssinn einschließt. Pestalozzi faßt also unter Anschauung, wenn er sie als »das bloße Vor-den-Sinnen-stehen« bezeichnet, die sinnliche Wahrnehmung, das gleiche wie schon Pädagogen vor ihm. Neu ist uns aber die Bezeichnung Anschauung auch für die »Regemachung des Bewußtseins ihres Eindruckes«. Die Pestalozzische Anschauung in diesem Sinne schließt in sich eine besonders geartete Beziehung des Anschauungssubjektes zu den äußeren Gegenständen, die den Eindruck verursachen. Der Eindruck der äußeren Gegenstände soll dem anschauenden Subjekt bewußt, klar werden. Um diese Beziehung und um die oben angeführten Sätze ganz richtig zu werten, müssen wir zunächst noch einen Blick auf Pestalozzis Psychologie werfen. Er steht auf dem Standpunkt der willkürlichen Vermögenspsychologie seiner Zeit, die sich die Seele mit einer bestimmten Anzahl von selbständigen und selbsttätigen Seelenvermögen ausgestattet denkt. Diese Seelenvermögen bestehen nicht nur, sondern sie entwickeln sich auch unabhängig voneinander nach eigenen nur

[1]) S. XI. 240; M. III. 244. — [2]) S. XI. 243; M. III. 246.

ihnen eigentümlichen Gesetzen. »Die Gesetze, die wesentlich aus der Eigenheit jeder einzelnen menschlichen Anlage hervorgehen, sind eben wie die Kräfte, denen diese innewohnen, unter sich wesentlich verschieden.«[1]) Nun leidet ja diese Vermögenspsychologie an großen Mängeln, aber für die Pädagogik kommen sie weniger in Betracht, insofern man sich ja die Seele mit Vermögen ausgerüstet denken kann, wenn diese auch nicht selbständig und untereinander unabhängig sind, sondern als »dauernde im Subjekt ruhende reale Bedingungen für bestimmtes psychisches Leben«[2]) sich darstellen. Eine von diesen angebornen Grundkräften des psychischen Subjektes ist nach Pestalozzi die Anschauungskraft. Durch das Wirken dieser Anschauungskraft kommt bei ihm die Anschauung, »die Regemachung des Bewußtseins« zustande. Die Anschauung ist somit das Resultat einer wirkenden Kraft des psychischen Subjektes; anschauen ist die dieser Kraft entsprechende Wirkungsweise des psychischen Subjektes. Der Eindruck der äußeren Gegenstände, wie er uns in den Empfindungen gegeben wird, soll mittels der Anschauungskraft dem anschauenden Subjekt, bewußt, klar, anschaulich werden. Daraus geht hervor, daß Pestalozzi unter Anschauung etwas Höheres versteht als den bloßen sinnlichen Eindruck der Dinge, da ja die Gegenstände in der Anschauung »zum klaren Bewußtsein«[3]) kommen; also ist anschauen ein geistiger Prozeß, der vom psychischen Subjekt ausgeht und die Umbildung der sinnlichen Empfindungseindrücke zur Folge hat, so daß sie eben als klar vor unserem geistigen Auge stehen. Anschauung, als das Resultat dieses geistigen Prozesses, ist der verarbeitete, klar gemachte Eindruck. Daß Pestalozzi unter Anschauung (als Tätigkeit) einen geistigen Prozeß versteht, ergibt sich schlagend auch daraus, daß er die Wirkung der Anschauungskraft keineswegs nur auf die sinn-

[1]) C. XIII. 3; M. IV. 179. — [2]) Pfänder 269. — [3]) C. XIII. 21; M. IV. 189.

lichen Eindrücke beschränkt, sondern sie auch ausdehnt auf das Gefühls- und Willensleben des Menschen. Soweit sich die Anschauungskraft auf diese Gebiete erstreckt, spricht Pestalozzi von »innerer Anschauung« im Gegensatz zu der äußeren. Diese innere Anschauung ist ihm sogar die reinere Anschauung, die sich in dem Erlebnis der sittlichen, religiösen Güter des Glaubens und der Liebe darstellt, wie sie »sich schon in ihrem ersten Entkeimen im reinen Verhältnisse zwischen Mutter und Kind aussprechen«.[1]) »Das Wesen unserer Sittlichkeit, folglich auch das Wesen aller Mittel ihrer Entwicklung« ruht »auf der Erhaltung der Kraft und Reinheit unserer inneren Anschauung. Die Welt kennt sie nicht mehr ... Man bespöttelt sogar das Wort: »Innere Anschauung.« Es ist traurig. Ich erkläre mir dieses Bespötteln nur also: Wenn wir alle blind wären, so würden wir auch die Idee von einer äußeren Anschauung ... als Traum einer verwirrten Einbildungskraft bespötteln. Die Gefühle, aus denen die ersten sinnlichen Keime der Sittlichkeit unseres Geschlechtes entspringen, sind die wesentlichen Fundamente unserer inneren Anschauung.«[2]) Das innere Erleben von Dank und Liebe, Ruhe und Ordnung, an ganz bestimmten individuellen Ereignissen im Leben nennt Pestalozzi mit Recht »innere Anschauung«, denn das Selbsterleben von Liebe und Dank erweckt ein Bewußtsein vom Wesen des Dankes und der Liebe ebenso gut als wie die äußere Anschauung von dem sinnlichen Eindruck der äußeren Gegenstände. Die Anschauung, als die Wirkung eines geistigen Prozesses, kommt also bei Pestalozzi als das Fundament für den Unterricht wie auch für die Erziehung in Betracht. Mit der Anschauung vertritt also Pestalozzi keineswegs nur die Meinung früherer Anschauungspädagogen, für jede wahre Erkenntnis einen realen Gegenstand, ein anschauliches Objekt zum Ausgangspunkt zu suchen, von dem aus dann die Erkennt-

[1]) S. XVII. 195; M. III. 401. — [2]) N. III. 255.

nis mittels logischer Deduktionen sich leichter gewinnen läßt. Die Pestalozzische Anschauung, die als etwas Geistiges bereits vom Denken belebt ist, ist nicht nur Ausgangspunkt einer Erkenntnis, sondern sie gibt vielmehr die Erkenntnis selbst unmittelbar. »Diese durch den Selbsttrieb der Denkkraft belebte Anschauung führt ihrer Natur nach vor allem zum Bewußtsein des Eindruckes, den die Gegenstände der Anschauung auf uns gemacht haben und mithin zur sinnlichen Erkenntnis derselben.«[1]) Die Pestalozzische Anschauung ist also intuitiv. Nicht durch Reden, Räsonnieren will Pestalozzi die Erkenntnis vermitteln, sondern durch reines intuitives Anschauen. »Vorzüglich glaube ich, daß die erste Epoche des Nachdenkens bei den Kindern durch einen wortreichen und mit der Geistesbeschaffenheit des Lernenden und seinen äußeren Verhältnissen unpassenden Unterricht verwirrt werde. Nach meiner Erfahrung hängt alles davon ab, daß jeder Lehrsatz ihnen durch das Bewußtsein intuitiver an Realverhältnisse angeketteter Erfahrung sich selber als wahr darstelle.«[2]) Aus der Anschauung als solcher soll sich also bei Pestalozzi die Wahrheit ergeben. Die Intuition ist nach Pestalozzi für das Kind im allerersten Unterrichte das gleiche, wie für die Erwachsenen die logisch-begrifflichen Prozesse. Das Kind soll in elementarer ursprünglicher Weise nur durch intuitive[3]) Anschauung sich dieselbe Erkenntnis erringen, die für den Erwachsenen das Ziel seiner logischen Denkoperationen ist, wodurch die intuitiv erworbene Erkenntnis vertieft und in ihrem Zusammenhang erfaßt werden soll. Am deutlichsten ersehen wir den intuitiven Charakter seiner Anschauung aus seinem Rechenunterricht. Wenn er den abstrakten Zahlbegriff der »Zwei« an wirkliche Objekte angeknüpft und davon durch Anschauung ableiten läßt, so beweist das bereits unsere Behauptung.

[1]) C. XIII. 16; M. IV. 187. — [2]) S. XI. 39. M. 111. 88. — [3]) Vgl. S. XIV. 153.

Aber mehr und besser zeigt sich ihre Richtigkeit aus der Art und Weise, wie Pestalozzi das Bruchrechnen lernen lassen will. »So[1]) wie nun .... bei der Mehrung und Minderung ganzer Einheiten die Zahl 1 als der Anfangspunkt alles Rechnens und als das Fundament der Anschauungskunst aller seiner Abwechselungen muß angesehen werden, also muß bei der 2. Form des Rechnens eine Figur aufgefunden werden, die in dieser Rechnungsweise eben das leistet, was die Zahl 1 in der ersten; es muß eine Figur aufgefunden werden, die ins Unendliche teilbar ist, und die in allen ihren Abteilungen immer sich selbst gleicht; eine Figur, durch welche man die Teile der Bruchrechnung ins Unendliche, immer[2]) zugleich als Teil des Ganzen, und hinwieder als selbständige ungeteilte Einheiten, auf eine Weise zur Anschauung bringen kann, daß jedes Verhältnis eines Bruches dem Kinde im Verhältnis gegen das Ganze so bestimmt und so[3]) abgemessen vor Augen steht, als bei unserer Methode in der einfachen Rechnungsform die Zahl 1 dem Kinde in der Zahl 3 bestimmt dreimal vor Augen steht. Es ist aber keine Figur möglich, die dieses leistet, als das gleichseitige Viereck.« Nicht also durch Schlußweisen und seien sie noch so einfach, sondern durch seine Anschauung will Pestalozzi unmittelbar die erste Erkenntnis vermitteln. Diese resultiert also nicht aus der Reflexion, sondern aus der Anschauung. Damit hat also Pestalozzi der Erkenntnis einen neuen Weg gewiesen. So verstehen wir, wenn er sagt: »Ich suchte lange einen allgemeinen psychologischen Ursprung aller dieser Kunstmittel des Unterrichtes — er meint damit die Unterrichtsfächer —, indem ich überzeugt war, daß es nur dadurch möglich sei die Form aufzufinden, worin die Ausbildung der Menschheit durch das Wesen der Natur selbst bestimmt wird; offenbar war: Diese Form ist in der all-

[1]) N. III. 169-170; S. XI. 232; M. III. 237. — [2]) Conj. Natorps für »einer« bei S. — [3]) »so« von Natorp eingesetzt.

gemeinen Einrichtung unseres Geistes begründet, vermöge welcher unser Verstand die Eindrücke, welche die Sinnlichkeit von der Natur empfangen hat, in seiner Vorstellung zur Einheit d. h. zu einem Begriff auffaßt.«[1] Dieser lang gesuchte »Ursprung« wird ihm dann klar und mit Emphase beginnt er den X. Brief der Gertrud: »Ich habe den höchsten obersten Grundsatz des Unterrichtes in der Anerkennung der Anschauung, als dem absoluten Fundament aller Erkenntnis, festgesetzt und mit Beseitigung aller einzelnen Lehren das Wesen der Lehre selbst und die Urform aufzufinden gesucht, durch welche die Ausbildung unseres Geschlechtes durch die Natur selber bestimmt werden muß.«[2] Das ist die Pestalozzische Anschauung im Gegensatz zur Anschauungskunst »d. h. zum Mittel die Gegenstände der Anschauung als Gegenstände« des »Urteilens« und der »Kunstfertigkeiten ins Auge zu fassen«,[3] im Gegensatz zur Anschauungskunst, die den »Begriff« der intuitiven Anschauung »dann allmählich zur Deutlichkeit entwickelt«.[4] Die Erkenntnis, die aus der intuitiven Anschauung entspringt, hat diese also nicht nur zu ihrem Ausgangspunkt, sondern auch noch zu ihrem Stützpunkt, wenn sie gleichsam als die Ur- und Kernerkenntnis später durch die logischen Denkoperationen vertieft und im Zusammenhang mit anderen verankert wird. So ist die Anschauung in Wahrheit das absolute Fundament aller Erkenntnis, so daß jede Erkenntnis nicht nur »von der Anschauung ausgehen«, sondern auch »auf sie zurückgeführt werden« kann.

Zweites Kapitel.

Pestalozzis »Anschauung« als formales Prinzip.

Anschauen bei Pestalozzi charakterisiert sich also bisher als die Wirkungsweise einer in der »allgemeinen Einrichtung unseres Geistes selbst begründeten«, an-

[1]) S. XI. 173; M. III. 190. — [2]) S. XI. 234; M. III. 239. — [3]) S. XI. 244; M. III. 247. — [4]) S. XI. 174; M. III. 190.

gebornen Seelenkraft, durch welche die sinnlichen Eindrücke innerlich verarbeitet werden und so dem psychischen Subjekt als einheitliches, klares und übersichtliches Bild zum Bewußtsein kommen. Bei diesem Prozeß hängt also alles von der Wirkung der angebornen Anschauungskraft ab. Diese befindet sich nach Pestalozzi beim Kinde anfangs gleichsam in einem latenten Zustande, sie muß also durch äußere entsprechende Einwirkung erst frei gemacht werden. Und auf diese Anregung, auf das »in Aktion versetzen« der angebornen Kräfte kommt es Pestalozzi in der Tat auch an: Ich wollte die Kräfte anregen, »die zwar in dieser Tiefe des Daseins mit Unrat bedeckt zu sein scheinen, die aber vom Schlamme dieser Umgebung gereinigt, in hellem Glanze erstrahlen«,[1]) schreibt er in seiner Schrift: »Über den Aufenthalt in Stanz.« Wenn also Pestalozzi verlangt, von der Anschauung muß jede Erkenntnis ausgehen, so meint er damit auch, daß die Regemachung, die Entwicklung, die Bildung der Kräfte das erste im Unterricht und in der Erziehung sein muß; denn nur durch Entwicklung und Bildung können die Kräfte zur richtigen Wirkungsweise gelangen. In der Art nun, wie dieser Bildungsprozeß der Kräfte, speziell der für uns in Betracht kommenden Anschauungskraft sich bei Pestalozzi vollzieht, liegt ein Hauptpfeiler der Pestalozzischen Pädagogik und seines Anschauungsprinzipes. Früher, Comenius z. B., schätzte die Anschauung besonders deshalb, weil sie die Stoffmassen bequemer, schneller und besser dem menschlichen Gedächtnis übermitteln half. Man hoffte mittels der Anschauung vor allem mehr Stoff beherrschen zu können. Es kam also in erster Linie auf das Material an und deshalb haben wir die Anschauung bei Comenius als materiales Prinzip bezeichnet.

Pestalozzi nun schlug gerade den umgekehrten Weg ein. Er sah ein, daß die Erscheinungswelt für das Kind

[1]) S. XI. 18; M. III. 72.

verwirrend wirke, daß es überhaupt unmöglich sei, die Dinge, über deren Wesen und Zweck der Mensch orientiert sein sollte, durch die sinnliche Wahrnehmung, durch das bloße Vor-die-Sinne-Stellen, zur Kenntnis zu bringen. Deshalb wollte er an einigen wenigen Beispielen das zur Anschauung und zum Bewußtsein bringen, worauf es ankam; er wollte die angebornen Kräfte ein für allemal rüsten für das Leben. »Das Ziel der Bildung ist nicht Vollkommenheit in den Forderungen der Schule, sondern für das Leben vorbereitet zu sein; es besteht nicht darin sich blinden Gehorsam oder toten Fleiß anzueignen, sondern die Fähigkeit eines unabhängigen Wirkens im Leben zu erlangen,«[1]) schreibt Pestalozzi im 21. Brief an den Engländer Greaves. Die Anschauung wird also bei Pestalozzi ein formales Prinzip und der Zweck der Anschauung im früheren Sinn ist bei ihm nur von untergeordneter Bedeutung.

Schon in der »Abendstunde eines Einsiedlers« spricht Pestalozzi das Formalprinzip aus: »Mensch, Vater deiner Kinder, dränge die Kraft ihres Geistes nicht in ferne Weiten, ehe er durch nahe Übung Stärke erlangt hat.«[2]) In Stanz aber ging ihm das Geheimnis des Formalprinzipes auf, als er in der Elementarbildung auf die ersten und einfachsten Elemente, von denen die Menschenbildung ausgehen muß, zurückging, zuerst als ein ganz dunkles unbestimmtes Gefühl. Es war eine »Idee, die in meinem Gefühle lag, der ich mir aber selbst nicht deutlich bewußt war. Es war eigentlich das Pulsgreifen der Kunst, die ich suchte — ein ungeheurer Griff, ein Sehender hätte ihn gewiß nicht gewagt; ich war zum Glück blind, sonst hätte ich ihn auch nicht gewagt. Ich wußte bestimmt nicht, was ich tat, aber ich wußte, was ich wollte«.[3]) »Ich suchte die Gesetze, denen die menschliche Geistesentwicklung vermöge ihrer Natur selber unter-

[1]) Heubaum 322. — [2]) S. I. 56; M. III. 10. — [3]) N. III. 41; M. III. 129.

worfen werden muß, aufzufinden,« »ich wußte, daß sie mit denjenigen der physisch sinnlichen Natur die nämlichen sein mußten« und »ich glaubte in ihnen den Faden sicher zu finden, aus dem sich eine allgemeine psychologische Unterrichtsmethode herausspinnen lasse«.[1]) Dieses Streben nach den Entwicklungsgesetzen des menschlichen Geistes ließ Pestalozzi »die gewohnten und allgemeinen Unterrichtsmittel des Volkes im höchsten Grade ... vereinfachen«.[2]) Um im Sinne seines Formalprinzipes möglichst leistungsfähige Grundlagen zu schaffen, beharrt er gerade auf den Anfangspunkten möglichst lange. »Die gänzliche Unwissenheit von allem machte mich auf den Anfangspunkten lange stehen bleiben und dieses führte mich zu Erfahrungen von der erhöhten inneren Kraft, die durch die Vollendung der ersten Anfangspunkte erzielt wird und von den Folgen des Gefühls der Vollendung und der Vollkommenheit auch auf der niedersten Stufe.«[3]) Dieses Verfahren allerdings, sagt er, konnten die meisten Leute nicht einsehen und gerade »je gelehrter und gebildeter ... sie waren, desto unfähiger zeigten sie sich die Anfangspunkte auch nur theoretisch festzuhalten«.[4]) Selbst von seinen Mitarbeitern erzählt er, daß ihnen seine »Endzwecke in allen Fächern der menschlichen Kunst und des menschlichen Wissens feste und sichere Fundamente zu suchen«, sein »Streben die innere Kraft der Kinder einfach und allgemein für jede Kunst zu stärken«,[5]) spanische Dörfer waren. Nur von Krüsi bemerkt er: »Er sah jetzt, daß ich durch alles, was ich tat, mehr die intensive Kraft des Kindes zu entwickeln, als die isolierten Resultate meines einzelnen Tuns selbst hervorzubringen suche.«[6]) Treffend charakterisiert Niederer das ganze Verfahren Pestalozzis in Stanz: »Er setzte den Mittelpunkt des Unterrichtes und der Erziehung statt in die Außenwelt ... nun in die kindliche

[1]) N. III. 108; M. III. 187. — [2]) C. XIII. 31; M. IV. 195. — [3]) S. XI. 99; M. III. 130. — [4]) N. III. 5; M. III. 73. — [5]) S. XI. 135; M. III. 158. — [6]) S. XI. 133; M. III. 157.

Natur selbst, in die in den Kindern gegebenen ursprünglichen Anlagen, Fähigkeiten und Kräfte.«[1]) Mit dieser Charakterisierung deckt sich auch eine Stelle von Pestalozzi selbst, die ebenso schlagend dartut, daß die Elementarbildung von innen ausgeht: »Es war überhaupt weder das Ökonomische noch irgend ein Äußeres, von dem ich in meinem Gange ausgehen und womit ich den Anfang machen konnte und sollte meine Kinder aus dem Schlamme ... herauszuheben ... Notwendig mußte ich erst ihr Inneres selbst und eine rechtliche und sittliche Gemütsstimmung in ihnen wecken und beleben, um sie dadurch auch für das Äußere tätig aufmerksam, geneigt, gehorsam zu machen.«[2]) Diese angestrebte Kräftebildung erkannte Pestalozzi auch als den einzig berechtigten Standpunkt für die Auswahl der Wissenschaften, Fertigkeiten und Künste an. Praktisch verwirklicht aber hat Pestalozzi diese Forderung in keiner Disziplin. Die Anfänge, die sich in seinen praktischen Elementarbüchern zeigen, für deren Ausgestaltung wir weniger Pestalozzi als seinen Mitarbeitern die Verantwortung überlassen dürfen, werden heutzutage von der experimentellen Pädagogik weiter ausgebaut. Von der Unterrichtsweise auf der Basis seiner bekannten 3 Grundelemente sagt Pestalozzi, »daß sie dahin führt den Kindern die Fundamente eines jeden Faches so einleuchtend zu machen, daß sie in jeder Stufe ihres Lernens dasjenige, was sie können sich bis zur Vollendung eigen machen müssen, so daß sie in jedem Falle, insoweit sie fortgeschritten sind, auch unbedingt als Lehrmeister ihrer jüngeren Geschwister angesehen und benutzt werden können«.[3]) Pestalozzi erkannte richtig, wie es heute die experimentelle Pädagogik bestätigt, daß Schreiben, Lesen gar nichts Einfaches, Ursprüngliches ist, und deshalb ließ er in Burgdorf nicht mehr von den einfachen Grundformen unter den Buch-

[1]) Natorp I. 220. — [2]) N. III. 13; M. III. 79. — [3]) S. XI. 245; M. III. 248.

staben ausgehen, sondern er führte auch diese auf ihre Elemente zurück und ließ die Kinder zunächst Winkel, Vierecke, Linien, Bogen zeichnen. Von diesen Winkeln, Linien und Bogen bekam Krüsi die Überzeugung, daß dadurch »eine Festigkeit in der Anschauung der Dinge erzeugt und eine Kunstkraft in die Hände der Kinder gelegt werde, deren Folgen entscheidend dahin wirken müssen, alles, was in den Kreis ihrer Anschauungserfahrungen hineinfällt, klar und allmählich deutlich zu machen«.[1]) Im Schreiben war die Methode Pestalozzis, »sehr lange bei 3, 4 Buchstaben, welche die Grundzüge vieler anderer enthielten, stehen zu bleiben und die Worte aus diesen zu formen und zusammen zu setzen, ehe sie einen anderen versuchen durften«.[2]) Überall war sein Grundsatz »das Unbedeutende, das die Kinder lernten, zur Vollkommenheit zu bringen und nie in nichts zurückzugehen, sie kein Wort, das sie einmal gelernt hatten, keinen einzigen Buchstaben, den sie wohl geschrieben, jemals wieder schlechter schreiben zu lassen«.[3]) Das Rechnen begann Pestalozzi mit realen Gegenständen oder wenigstens mit sie repräsentierenden Punkten und Strichen, auf die unsere heutige Anschauungsbildermethode[4]) für das grundlegende Rechnen zurückgeht. Diese Übungen im Rechnen erweckten in Krüsi die Überzeugung, daß sie »die Fundamente der Rechenkunst in ihrem ganzen Umfang zuverlässig gründen und ihre weiteren Fortschritte vor Irrtum und Verwirrung sichern«.[5])

Alle diese Äußerungen über die formale Elementarbildung zeigen uns Pestalozzi als genialen Pädagogen; das Formalprinzip bedeutete gleichsam das »Ei des Kolumbus«, um den Bildungsstoff seiner Zeit zu bewältigen. Aber es fehlen auch die großen Schatten nicht, die wir uns nur erklären können aus Pestalozzis Neigung, oft zu übertreiben und ganz richtige Prinzipien an falschen

[1]) S. XI. 136; M. III. 159. — [2]) S. XI. 44; M. III. 92. — [3]) S. XI. 45; M. III. 93. — [4]) Meumann II. 334. — [5]) S. XI. 137; M. III. 160.

Stellen zu verwerten. So führte sein Formalprinzip zu einem vollständigen Mißgriff in seiner Sprachlehre und in seinem Geographieunterrichte. In ersterer wollte Pestalozzi die intensive Erhöhung der geistigen Kräfte erreichen, indem er den Kindern Wörter, Definitionen von den bedeutendsten Zeitwörtern, ganze Sätze und lange Perioden laut und öfter vorsagte und sie dieselben nachsagen ließ. Stundenlang konnte man da in Pestalozzis Schule immer dasselbe monotone Einerlei hören, wenn er seine experimentellen Sprachübungen, dazu noch oft an ganz abstrakten Beispielen ausführte. Nicht minder machte sein Geographieunterricht den Eindruck, als ob Pestalozzi wieder in den von ihm so oft geschmähten Fehler »des Maulbrauchens« zurückgefallen wäre. So ließ Pestalozzi zuerst die Namen der 10 Kreise Deutschlands lernen, jeden Kreis noch bestimmt durch eine Zahl von 1—10. Hierauf legte er seinen Kindern Reihen von oft ganz nebensächlichen Ortsnamen vor in alphabetischer Reihenfolge, jeden mit der Nummer seines Kreises versehen. Pestalozzi übte dann die Kinder im Lesen der Namen, machte sie aufmerksam auf den Zusammenhang der Zahlen der Kreise und Städte und gab sich dabei der Meinung hin, das Kind »wäre in wenigen Stunden imstande, die ganze Reihenfolge der Städte Deutschlands nach den Unterabteilungen ihrer Oberrubriken (er meint die Kreise) zu bestimmen«.[1]) Wie sehr er damit nur Namen und keineswegs Sachen gelehrt und noch viel weniger Verständnis für geographische Verhältnisse geweckt hat, darüber äußert er sich selbst im Schwanengesang also: »Ich weiß indessen auch ganz wohl, daß diese Übungen als wirkliche Voreinübungen zu dem, was das Wesen der wissenschaftlichen Geographie ist, gar nicht angesehen werden können.«[2]) »Eine solche Namen- und Örterkenntnis ist »eine gute Vorübung für die späteren geographischen Studien. Ich sehe diese Nomen-

[1]) S. XI. 195; M. III. 206. — [2]) C. XIII. 145; M. IV. 259.

klatur-Übung insoweit auch für nichts anderes an, als eine Art von Sandtragen und Materialen-Zuführen zu einem Gebäude, dessen Fundament noch nicht einmal gegeben ist.« [1]) Diese Mißgriffe in beiden Disziplinen erklären sich abgesehen von dem Glauben, dadurch die Kräfte intensiv zu stärken, aus der Auffassung Pestolozzis vom Werte. »Die Sprache ist im eigentlichen Sinne Rückgabe aller Eindrücke, welche die Natur in ihrem ganzen Umfang auf unser ganzes Menschengeschlecht gemacht hat; also benütze ich sie und suche am Faden ihrer ausgesprochenen Töne beim Kinde eben die Eindrücke selbst wieder hervorzubringen, welche beim Menschengeschlechte diese Töne gebildet und veranlaßt haben.« [2]) Pestalozzi übersieht dabei nur, daß das Kind in das Wort noch wenig »Eindrücke«, Sachen, noch keinen Begriff hineingetragen hat, daß ihm dasselbe also auch keine »Eindrücke« zurückgeben kann. Wenn man sich also die Tatsachen vor Augen hält, die Pestalozzis Mißgriffe erklären, wenn man weiß, was er mit seinem Verfahren wollte, so wird man schwer die Ironie und den Spott verstehen können, mit welchem man immer wieder sein »Loch in der Tapete« überschüttete. Man darf eben bei Pestalozzi nie verwechseln das, was er gewollt, mit dem, was er getan hat.

Diese formale Elementarbildung, die trotz dieser Einseitigkeiten ein Hauptangelpunkt der Pestalozzischen Pädagogik bleibt, hat einen wesentlichen Zug gemein mit der Formalbildung des späteren Neuhumanismus, wie sie Niethammer im Kampf gegen die »Magazins- und Journalwissenschaft« [3]) der Philanthropinisten vertritt, wenn er eine »Übung des Geistes« fordert »bei dem einzelnen betrachtend zu verweilen«.[4]) Während aber die alten Sprachen des Neuhumanismus nur als Bildungsmittel des Intellektes in den höheren Gesellschaftskreisen in Betracht

---

[1]) C. XIII. 145; IV. 259. — [2]) S. XI. 204; M. III. 213. — [3]) Niethammer 144. — [4]) Niethammer 269.

kommen, erstreckt sich die Pestalozzische Elementarbildung auf alle Menschen und auf alle Kräfte. Das Elementare bei Pestalozzi ist außerdem das Einfachste und Erste: »elementar müssen Erziehung und Unterricht werden, d. h. für Pestalozzi: sie müssen die ursprünglichsten Potenzen des Menschenwesens (formal) zur aktiven Entfaltung bringen«.[1]) Und zwar müssen diese Kräfte alle und zwar harmonisch zur Entfaltung kommen. »Die Erziehung besteht nicht in einer Reihe von Übungen, um das Gedächtnis, den Intellekt oder ein paar andere Fertigkeiten zu stärken; ihre Aufgabe ist es, alle Anlagen, wie immer ihr Name, ihre Art, ihre Anschauungsweise sein mag, zu pflegen,«[2]) sagt Pestalozzi in dem schon erwähnten 21. Brief an Greaves. Und im Einklang damit hat er schon im »Wesen und Zweck der Methode« erklärt: »Der große Geist der Elementarbildung ist Harmonie aller Kräfte.«[3]) Mit der Betonung der harmonischen Kräftebildung will Pestalozzi unzweifelhaft die einseitige Verstandeskultur seiner Zeit verurteilen: »Jede einseitige Entfaltung einer unserer Kräfte ist keine wahre, keine naturgemäße; sie ist nur Scheinbildung; sie ist das tönende Erz und die klingende Schelle der Menschenbildung und nicht die Menschenbildung selber.«[4])

Die wahre Bildung der Kräfte verlangt aber nicht nur, daß keine Kraft einseitig auf Kosten der anderen ausgebildet wird, sie fordert auch Harmonie zwischen dem jeweiligen Entwicklungsstadium der Kraft und dem entsprechenden Bildungsmittel. Die Kunst des Unterrichtes ruht wesentlich auf der »Verhältnismäßigkeit und Harmonie der dem Kinde einzuprägenden Eindrücke mit dem bestimmten Grad seiner Entwicklungskraft«.[5]) Und wie in der Gertrud so spricht Pestalozzi diese Überzeugung auch im Schwanengesang aus. Das Streben nach Vereinfachung führte ihn »zur Organisierung von

[1]) Leser 29. — [2]) Heubaum 322. — [3]) N. III. 253. — [4]) S. XIV. 11; M. IV. 180. — [5]) S. XI. 109; M. III. 137.

Unterrichtsmitteln, die in allen Fächern ... vom Leichteren zum Schwereren hinführen mit dem Wachstume der Kräfte der Zöglinge gleichen Schritt haltend ... aus ihm selbst hervorgehend und auf ihn wirkend«.[1]) Und nochmals wiederholt er diesen wichtigen Gedanken mit den Worten: »Es ist äußerst wichtig, daß die Mittel der Idee der Elementarbildung allgemein und auf jeder Stufe mit dem Grad der Empfänglichkeit der Kraft, deren Entfaltung dafür erforderlich ist, in Übereinstimmung gebracht werden.«[2]) So erklärt es sich, daß Pestalozzi in dem Verfahren vom Kinde Leistungen zu verlangen, d. h. die Kräfte zur Anwendung zu bringen, die noch gar nicht oder nicht zur richtigen Höhe gebildet und entwickelt sind, einen Grundmangel der Pädagogik seiner Zeit erblickt. »Ich bin überzeugt, daß man die Menschen, indem man sie unverhältnismäßig viel mit Wörtern füllt, ehe ihr Gefühl und ihr Verstand durch Erfahrungsanschauungen gebildet, in ihren besten Anlagen verwirrt, ihren Geist und ihr Herz schwächt und die wesentlichen Fundamente ihres Hausglückes untergräbt.«[3]) Wie »der Habicht und der Adler den Vögeln keine Eier aus den Nestern nehmen, wenn diese noch keine hineingelegt haben«,[4]) bemerkt Pestalozzi sarkastisch, so kann man auch von den Kindern kein Wissen und Können verlangen, bevor nicht die menschlichen Kräfte dazu herangebildet worden sind. Die gleiche Meinung vertritt[5]) auch noch im Schwanengesang. »Es ist offenbar, daß die Entfaltung der menschlichen Kräfte notwendig als wesentliche Wurzel aller Ausbildungsmittel der Anwendungsfertigkeiten unserer entfalteten Kräfte angesehen werden muß, aus welcher die wahre Blüte und die wahren Früchte derselben hervorzugehen vermögen; und es fällt auf, daß in der tieferen Anerkennung dieses

---

[1]) C. XIII. 31; M. IV. 195. — [2]) C. XIII. 227; M. IV. 305. — [3]) S. III. 154; M. II. 40. — [4]) S. XI. 131; M. III. 156. — [5]) Vgl. dazu Heubaum 361.

Unterschiedes die wesentliche Spur der Mittel zu finden ist, durch welche dem Verderben unserer diesfälligen Zeitverwirrungen ... mit Erfolg entgegen gewirkt werden kann.«[1])

Es besteht kein Zweifel, daß Pestalozzi mit seiner Forderung, daß das Kind selbst Erfahrungen und Erlebnisse gewonnen haben muß, bevor man mit ihm darüber spricht, nur die praktische Konsequenz aus seinem Anschauungsprinzip zieht und damit einen Grundfehler der Didaktik seiner Zeit trifft. Noch wichtiger aber erscheint uns, daß er mit seiner Forderung, die Kräfte und besonders auch unsere Anschauungskraft vor ihrer Anwendung zuerst arbeitsfähig zu machen, klar und deutlich ausspricht, daß der kindliche Geist in seiner Auffassungstätigkeit sich nicht nur vom Erwachsenen unterscheidet, sondern auch selbst verschiedene Entwicklungsstufen durchläuft. Mit seinem Grundsatz, »die dem Kinde einzuprägenden Eindrücke« immer »dem bestimmten Grad seiner Entwicklungskraft« anzupassen, bekennt sich Pestalozzi zu dem vollberechtigten Prinzip, das auch der Anschauungsunterricht der modernen Pädagogik festhält, daß das Kind nur das in der Anschauung auffassen kann, worauf es gemäß dem jeweiligen Entwicklungsstadium eingestellt ist.

Werfen wir einen kurzen Blick nach rückwärts, so erscheint uns die Pestalozzische Anschauung bisher also: Anschauung ist als geistiger Prozeß das Fundament der ganzen Erziehung und des ganzen Unterrichtes, insofern die elementare Erziehung und der elementare Unterricht die dem Menschen angebornen Kräfte in harmonischer Weise im Sinne des Formalprinzipes zu bilden haben. Die uns vor allem interessierende Anschauungskraft, durch welche die kindliche Erkenntnis unmittelbar geschaffen wird, durchläuft verschiedene Entwicklungsstufen, deren jede im Interesse einer harmonischen Entfaltung auf der

[1]) S. XIV. 137; M. IV. 273.

Gegenstandsseite ein spezielles ihr entsprechendes Bildungsmaterial erheischt.

Nun aber erhebt sich die pädagogisch wichtige Frage, welches soll das Bildungsmaterial sein auf den verschiedenen Stufen der Entwicklung? Welches sind die Faktoren, die unsere angeborenen Kräfte zu entfalten und je nach der Entwicklungsstufe formal zu bilden haben? Wer liefert das Bildungsmaterial? Was hat die Schule, der Elementarunterricht zu leisten, um die den einzelnen Stufen adäquaten Bildungsmittel zu beschaffen?

Das Problem, das wir hiermit aufgeworfen, hat Pestalozzi nicht, wenigstens nicht vollständig gelöst. Wenn er auch in der Pariser Schrift über die Methode, wie auch in der »Methode« selbst von der physischen, sittlichen und intellektuellen Elementarbildung spricht und demgemäß physische, sittliche und intellektuelle Kräfte unterscheidet, so hat er doch nirgends in übersichtlicher Weise die Mittel aufgeführt, die zu deren Entwicklung in Betracht kommen; einzig mit der Bildung der Anschauungs- und Denkkraft hat er sich näher beschäftigt. Noch weniger kann man erwarten, daß Pestalozzi die unter diesen obigen genannten großen Gruppen gedachten Kräfte selbst wieder genauer aufgezählt oder gar in ihre einzelnen psychischen Faktoren zerlegt hat, in welcher Weise sie zusammenwirken, in welchem zeitlichen Zusammenhang sie zueinander stehen und welche Mittel ihnen jeweils auf der Seite der Anschauungsgegenstände entsprechen. Diese ins einzelne gehenden Probleme konnten mit der mangelhaften Zeitpsychologie gar nicht mit Aussicht auf Erfolg in Angriff genommen werden; das zeigt am besten die heutige Psychologie und Pädagogik, die trotz besserer Methoden auch nur ganz langsam in der Ausbildung und Vervollkommnung dieser Materie vorwärts schreitet. Daß aber schon vor 100 Jahren Pestalozzi mit der ganzen Kraft seiner Überzeugung die Bedeutung des Prinzipes der individuellen Behandlung des Kindes im Unterrichte im Unterschiede vom Erwachsenen und auch auf den

verschiedenen Entwicklungsstufen betont und daß er auch einen Weg zur Lösung des Problems versucht hat, — daß er dabei auf einen Irrweg geraten, tut hier nichts zur Sache — ist ein Beweis für den pädagogischen Blick des großen Schweizers. Aber wenn wir auch bei Pestalozzi billigerweise keinen ausreichenden Aufschluß über diese ins einzelne gehenden Probleme, die jetzt die experimentelle Pädagogik mit Erfolg aufgegriffen hat, fordern dürfen, so werden wir doch aufgeklärt über den allgemeinen Grundcharakter dieser Kräftebildungsmittel, und das ist um so interessanter, als dieser bei Pestalozzi keineswegs von vornherein feststand, sondern erst allmählich gegen den Schluß seines Lebens als ein in vielen Irrgängen geläutertes Ergebnis zum Durchbruch kam. Darin zeigt sich vor allem der Entwicklungsprozeß Pestalozzis, von dem wir eingangs unserer Darstellung sprachen. Eine Entwicklung in diesem Punkte vertritt besonders Alfred Heubaum in ziemlich scharfem Gegensatze zu dem bekannten Pestalozziforscher Paul Natorp. Der Neukantianer Natorp glaubt in Pestalozzi Kant wiederzufinden, vor allem sieht er in den Pestalozzischen Elementarmitteln: Zahl und Form Kantische Aprioribegriffe, und so ist er geneigt die Entwicklung Pestalozzis in der Richtung eines immer stärkeren Hervortretens der Elementarmittel zu erblicken. In der Lenzburger Rede vom Jahre 1809 meint Natorp[1]) die Pestalozzischen Grundelemente am reinsten und Kants Aprioribegriffen am ähnlichsten hervortreten zu sehen und deshalb hält er auch die Pestalozzischen Anschauungen in dieser Rede für vollreif und Pestalozzi hier auf dem Höhepunkte stehend. Die späteren Schriften Pestalozzis, vor allem den Schwanengesang, erklärt er für einen »Rückschritt« und wenn auch nicht »als ein Produkt der Altersschwäche im gewöhnlichen Sinne«,[2]) so doch für ein Zeugnis dafür, daß die »schöpferische Kraft Pestalozzis im Schwinden be-

[1]) Natorp I. 332. — [2]) Natorp I. 400.

griffen« war eben deshalb, weil Pestalozzi darin seine ursprünglichen nach Natorp Kant ähnlichen oder gleichen Ideen über die Elementarmittel hat fallen lassen. Wir hoffen diese Meinung als einen Irrtum Natorps erweisen zu können im Verlauf unserer weiteren Darstellung und stellen uns in der Frage nach dem Entwicklungsgang der Bildung der Anschauung bei Pestalozzi auf die Seite Heubaums, wenn uns auch im einzelnen Natorp manchmal schärfer zu sehen dünkt. Drei Perioden glauben wir, wie schon hervorgehoben, mit Heubaum unterscheiden zu dürfen. In der ersten Periode, die wir mit Heubaum bis zum Jahre 1799 ansetzen und in der sich Pestalozzi vielfach von Rousseau beeinflußt zeigt, sind die Bildungsmittel der Kräfte alle rein natürlich. Die Natur, wie sie wirkt, ohne irgend welches Zutun des Menschen und seiner Kunst, liefert die Kräftebildungsmittel. Von 1799 ab tritt die Natur als Erzieherin der Kräfte immer mehr zurück, die Kunst tritt an ihre Stelle. Es ist dies die Zeit, wo Pestalozzi sich fast ausschließlich mit Didaktik beschäftigt in Burgdorf, in Iferten, wo er im Übereifer und in dem Freudegefühl über die scheinbare Lösung jedes didaktischen Rätsels durch Auffindung der bekannten 3 Elementarmittel Zahl, Form, Wort ganz zu vergessen scheint auf das Ganze. »Die Kenntnis der Methode hat die Heiterkeit und die Kraft meiner Jugend größtenteils wieder in mir hergestellt und Hoffnungen für mich und das menschliche Geschlecht wieder belebt, die ich seit langem und bis auf diese Zeit für Träume achtete«,[1]) schreibt er mit Emphase in der Gertrud. Es bleibt zwar immer noch das eigene Erfahren und Erleben die Grundlage der Erziehung und des Unterrichtes, aber neben die freiwaltende Natur tritt die bewußte absichtliche Einwirkung immer mehr, und teilweise scheint die Methode das Leben ganz zu verdrängen. Am Schlusse seines Lebens verbindet Pesta-

[1]) S. XI. 159; M. III. 177.

lozzi dann Kunst und Leben, Kunst und Natur und trifft damit die pädagogisch richtige Verbindung der zwei ausschlaggebenden Faktoren.

a) Pestalozzis »Anschauung« bis 1799.

In der ersten Periode also ist die Kunst für das Bildungswesen ausgeschlossen. »Die Natur enthüllt alle Kräfte der Menschheit durch Übung und ihr Wachstum gründet sich auf Gebrauch.«[1]) Wie Pestalozzi sich das denkt, schildert er in seinem Tagebuch, in dem Bericht über die Erziehung seines eigenen Sohnes: »Im freien Hörsaal der ganzen Natur wirst du deinen Sohn an deiner Hand führen, in Berg und Tal wirst du ihn lehren ... Wenn du in diesen Stunden ihn etwas anderes lehrest, so laß die Freude über den Fortgang deiner Kunst dich nicht dahin reißen, wenn Gegenstände der Natur ihm von deiner Kunstlehre abziehen, ihm den Genuß der sich aufdringenden Natur nicht ganz zu lassen. Er empfinde ganz, daß die Natur lehre, und du nur leise und still mit der folgenden Kunst fast nebenhin schleichen sollst. Wenn der Vogel reizend schwirrt und ein neuer Wurm am Blatte kriecht, so unterbrich jetzt deine Sprachübung: der Vogel lehrt und der Wurm; du aber schweige!«[2]) Unter Natur versteht hier Pestalozzi also die gesamte äußere, die Lage, die Verhältnisse und die Umgebung des Menschen und demgemäß unter natürlicher Erziehung die Wechselwirkung zwischen dem Kinde und seiner tatsächlichen Umgebung. — Nicht aber scheint uns Pestalozzi hier unter Natur »die schaffende Kraft im Menschen«[3]) im Auge zu haben; in dieser Zeit ist er von Rousseaus Geist beherrscht und stellt wie dieser die Natur in erster Linie in den Gegensatz zur Kultur und deren künstlichen Unterrichtsverfahren. — Am reinsten wird diese natürliche Erziehung vermittelt in der Wohn-

[1]) S. I. 56; M. III. 12. — [2]) N. II. 9; Heubaum 56. — [3]) Natorp I. 91.

stube der Familie. An Gertruds Seite lernten die Kinder »durch genaue Anschauung der Gegenstände, zu der sie die Beschäftigung mit denselben gleichsam nötigte, die Wirkungen des Feuers, des Wassers, der Luft, des Windes, des Rauches, die Veränderungen des Wassers im stillstehenden Zuber, im laufenden Brunnen, seine Verwandlung in Eis, Regen, Schnee . . . ebenso die Veränderungen des Holzes in Kohle und Asche und seinen Übergang in Fäulnis«.[1]) Die Lehrart der Natur erscheint Pestalozzi in dieser Zeit als die einzig richtige; »ihre Lehrart scheint (zwar) ganz Unordnung, aber diese Unordnung, so wie sie in der Natur auf die Menschen wirkt, sichert vor Einseitigkeit, vor Schul- und Methodegeist, sie ist ganz auf Freiheit, Bedürfnis und innere Empfindung gegründet«,[2]) so äußert er sich im 3. Brief an Isaak Iselin. Aus der Lage und den Bedürfnissen der täglichen häuslichen Auftritte ergeben sich die besten lebendigen Erfahrungen, lebhafte Gefühle und fest anschauende Erkenntnisse. So ist der Verstand im Leben, bei den Geschäften zu bilden, »weil sich aller Irrtum und alles Versehen bei denselben so viel als auf der Stelle zeigt«, während man »in Meinungen und Büchersachen einander ganze Ewigkeiten hindurch die Worte im Munde umdrehen und wieder umdrehen kann«.[3]) Überall verlangt also Pestalozzi für die Entwicklung der Anlagen nur die Natur, das Leben. »Nicht Kunst, nicht Buch«, sondern »das Leben selbst (ist) das Fundament der Erziehung und des Unterrichtes«,[4]) hebt es in »Lienhard und Gertrud III« hervor und nach »Lienhard und Gertrud IV« sind »nicht Worte, sondern das Leben selbst« »das Wesen des Unterrichtes«.[5]) Mit Stolz hebt Pestalozzi hervor, daß er jegliche Beeinflussung durch die Kunst und ihre Mittel in seinem Unterrichte ablehnte

[1]) C. III. 93. — [2]) Päd. Bl. 1884. 74. — [3]) S. IV. 503. — [4]) S. III. 88, 90. — [5]) S. IV. 33.

und daß seine Unterrichtsweise daher den gebildeten Schulleuten seiner Zeit fremd blieb. »Am meisten aber widerstrebte ihnen der Gedanke und die Möglichkeit seiner Ausführung. Keine künstlichen Hilfsmittel, sondern nur die die Kinder umgebende Natur, die täglichen Bedürfnisse und die immer rege Tätigkeit derselben selbst zu benutzen.«[1]) Ganz im Einklang damit fordert Pestalozzi »an die täglichen häuslichen Auftritte und Umgebungen« erst die Wörter, die »gefährlichsten Zeichen des Guten und Bösen«[2]) anzuknüpfen. Erfahrung und Selbsterleben muß immer die Grundlage der Erkenntnis bleiben auch um den Preis noch so großer Opfer. »Wenn du Nächte durchwachen müßtest um mit zwei Worten zu sagen, was andere mit zwanzig erklären, so laß dich deine schlaflosen Nächte nicht dauern.«

Durch die angezogenen Stellen scheint uns Pestalozzis natürliche Erziehungs- und Unterrichtsweise in dieser ersten Periode seines Lebens genugsam charakterisiert zu sein. Die dem Menschen angeborenen Kräfte werden in diesem Stadium Pestalozzis nur durch den Umkreis seiner Erfahrungen, soweit sie sich rein natürlich ergeben, entwickelt. So sehr der Grundgedanke dieser Pestalozzischen Ansicht nur Selbsterfahrenes und Selbsterlebtes zum Fundament der Erziehung und des Unterrichts zu machen, den Hauptmangel aufdeckt, an dem das Bildungswesen der Pestalozzischen Zeit krankte, so bedeutet andrerseits das prinzipielle Ausschalten jeglicher Kunstmittel und das uneingeschränkte Waltenlassen der freien Natur doch ein Extrem. Pestalozzi hatte damals erkannt, daß ein bloßer Wortunterricht die geistigen Kräfte des Kindes ganz unberührt lassen kann, daß die »Natur« als solche ein besseres Kräftebildungsmittel und die »natürliche« Bildung für das Kind um so notwendiger ist, als dieses noch nicht reflektiert. Aber er verkennt hier noch den Unterschied, der besteht zwischen dem

[1]) S. XI. 19; M. III. 73. — [2]) S. XI. 28; M. III. 80.

Lern- und Arbeitsprozeß des Kindes auf den verschiedenen Stufen.

b) Pestalozzis »Anschauung« in der Gertrud.

In der zweiten[1]) Periode seines Lebens fiel nun Pestalozzi beinahe in das entgegengesetzte Extrem. War in der ersten nur die Natur, nur das Leben maßgebend, so wird jetzt die Kunst vorherrschend und bald ausschlaggebend. Das eigene Erfahren und Erleben bleibt auch jetzt noch das Fundament der gesamten Bildung. Besonders betont er für die sittliche Bildung ganz im Einklang mit der ersten Periode: »Jede Lehre von Schönheit, die nicht von einer Schönheit, jede Lehre von Ordnung, die nicht von einer Ordnung, jede Lehre von Seelenruhe, die nicht von einer Seelenruhe sinnlich und anschaulich unterstützt wird, ist als Elementarlehre für die sittliche Bildung verloren.«[2]) Auch in der intellektuellen Bildung, mit der wir es in dieser Periode fast ausschließlich zu tun haben, baut Pestalozzi auf die Erfahrung auf. Mit der Anschauung, die nichts anderes ist, »als das bloße Vor-den-Sinnen-Stehen der äußeren Gegenstände und die bloße Regemachung des Bewußtseins ihres Eindruckes«, fängt die Natur allen Unterricht an. Aber Pestalozzi kommt es in dieser zweiten Periode darauf an, die Erkenntnis der intuitiven Anschauung in eine logisch-begriffliche überzuführen. Er will die Erkenntnis, die durch die intuitive Anschauung vermittelt wird, zu deutlichen Begriffen erheben. Und um dies zu erreichen, muß ein ganz bestimmter Weg eingeschlagen werden, vor allem darf die Zuführung des Unterrichtsstoffes nicht dem blinden Zufall der Natur überlassen werden, sondern er muß von Anfang an kunstmäßig betrieben werden. »Die Welt ... liegt uns als ein ineinanderfließendes Meer verwirrter Anschauungen vor Augen; die Sache des Unterrichtes und der Kunst ist

[1]) Vgl. zu diesem Abschnitt Heubaum 206 ff. — [2]) N. III. 256.

es, wenn durch sie unsere an der Hand der bloßen Natur für uns nicht rasch genug fortschreitende Ausbildung wahrhaft und ohne Nachteil für uns vergeschwindert werden soll, daß sie die Verwirrung, die in dieser Anschauung liegt, aufhebe, die Gegenstände unter sich sondere, die ähnlichen und zusammengehörigen in ihrer Vorstellung wieder vereinige, sie alle uns dadurch klar mache und nach vollendeter Klarheit derselben in uns zu deutlichen Begriffen erhebe.« [1]) Pestalozzi macht jetzt, wo es sich für ihn um die Anschauungskunst handelt, einen Unterschied zwischen »spielender sinnlicher« und vernünftiger Anschauung und auf letztere legt er das Hauptgewicht im Unterrichte. »Die Bildung und Leitung unseres Geschlechtes muß deshalb der blinden sinnlichen Natur und dem Einfluß ihrer Finsternis und ihres Todes aus den Händen gerissen und in die Hände unseres sittlichen und geistigen inneren Wesens und seines göttlichen ewigen inneren Lichtes und seiner göttlichen ewigen inneren Wahrheit gelegt werden.« [2]) »Um die Kinder auf die zuverlässigste Art zur richtigen und vollendeten Kenntnis eines Baumes oder einer Pflanze hinzuführen, ist es bei weitem nicht die beste Art, daß du dasselbe ohne weitere Sorgfalt in den Wald oder auf die Wiese hinausgehen läßt, wo Bäume und Pflanzen aller Art durcheinander wachsen.« [3]) Zuerst verlangt Pestalozzi jetzt Gegenstände, in denen die wesentlichen Eigenschaften und Kennzeichen der Art charakteristisch ausgeprägt sind. »Denn alles, was du immer der äußeren, blinden Natur überläßt, das geht zugrunde.« Das klingt alles ganz neu und ganz anders als in der ersten Periode. Unsere Kräfte, d. h. die intellektuellen, werden entwickelt ganz unter der Leitung der Kunst. Der Unterricht charakterisiert sich jetzt als die »Kunst, dem Haschen der Natur nach ihrer eigenen Entwicklung Handbietung zu leisten

[1]) N. III. 115; S. XI. 257; M. III. 190. — [2]) S. XI. 258; M. III. 259. — [3]) S. XI. 259; M. III. 259.

und diese Kunst ruht wesentlich auf der Verhältnismäßigkeit und Harmonie der dem Kinde einzuprägenden Eindrücke mit dem bestimmten Grad seiner entwickelten Kraft.« [1]) Natur ist jetzt für Pestalozzi nicht mehr nur die äußere, sondern vor allem auch die natürliche Entwicklung des kindlichen Geistes. Damit spricht Pestalozzi deutlich aus, daß jedem Entwicklungsstadium eine andere Behandlung des Kindes entspricht, um dessen Kräfte zu bilden. Merkwürdigerweise aber gelangt Pestalozzi zu diesem richtigen Grundsatz nicht a priori durch Untersuchung und Analyse des Seelenlebens des Kindes, sondern geleitet von der Reflexion über ein ihm wertvoll scheinendes Ziel. Er wollte deutliche Begriffe haben und der Weg zu diesem Zielpunkt war für ihn bestimmend zu seiner Analyse des kindlichen Lernprozesses. Der kunstmäßige Unterricht folgt zwar noch der Natur, aber einer Natur, die sich nach ganz bestimmten Gesetzen regelt. Jetzt bedient sich Pestalozzi auch künstlicher Hilfsmittel. Zur vernünftigen Anschauung aller Dinge bedürfen die Kinder jetzt in ihrem frühesten Alter einer psychologischen Führung. »Da aber eine solche Führung ohne Mitwirkung der Kunst bei den Menschen, so wie sie sind, nicht denkbar und nicht zu erwarten ist, so mußte ich notwendig auf das Bedürfnis von Anschauungsbüchern verfallen, die den ABC-Büchern vorausgehen, um den Kindern die Begriffe ... durch wohlgewählte Realgegenstände, die entweder in Wirklichkeit oder auch durch wohlbearbeitete Modelle und Zeichnungen ihnen vor die Sinne gebracht, durch die Anschauung klar und heiter zu machen.« [2]) An manchen Stellen tritt nicht nur die Natur, sondern auch die ganze Persönlichkeit des Lehrers hinter der alles beherrschenden Methode zurück. So erklärt Pestalozzi: »Ein Schulbuch ist nur soweit gut, als es ein nichtunterrichteter Schulmeister beinahe ebensogut wie ein unterrichteter gebrauchen

[1]) S. XI. 109; M. III. 137. — [2]) S. XI. 110; M. III. 137.

kann.«[1]) Andrerseits aber betont er in Übereinstimmung mit seinem ursprünglich vertretenen Anschauungsprinzip den Wert der Real- gegenüber Buchstabenkenntnissen, er verurteilt wie in der ersten Periode »das oberflächliche Wortgepränge«[2]) und das frühzeitige »Räsonnieren« der Kinder. Den im wesentlichen aber kunstmäßigen Unterricht hatte also einzig Pestalozzis Streben nach deutlichen Begriffen im Gefolge. Welches sind aber nun die Elemente, so fragt er sich, auf welche die Anschauung zuerst gelenkt werden muß, um zum Begriffe zu kommen? Und er findet, daß der Unterricht in seinen frühesten Anfängen vom Wesentlichen, vom Allgemeinen auszugehen hat. »Alle Dinge, die meine Sinne berühren, sind für mich nur insoweit Mittel zu richtigen Einsichten zu gelangen, als ihre Erscheinungen mir ihr unwandelbares, unveränderliches Wesen vorzüglich vor ihrem wandelbaren Wechselzustande oder ihrer Beschaffenheit in die Sinne fallen macht; sie sind umgekehrt für mich insoweit Quellen des Irrtums und der Täuschung, als ihre Erscheinungen mir ihre zufälligen Beschaffenheiten vorzüglich vor ihrem Wesen in die Sinne fallen machen.«[3]) Deshalb sollen jetzt die Kinder charakteristische, nicht abnorme Exemplare, Begriffsrepräsentanten *κατ' ἐξοχήν* zu sehen bekommen. Ein lahmer einäugiger sechsfingeriger[4]) Mensch würde daher nicht geeignet sein den Begriff des Menschen leiblich zu repräsentieren. Im Einklang damit schreibt Pestalozzi: »Ich habe alles getan um es möglich zu machen, mit Vorbeigehung des Zufälligen das Wesentliche aller Anschauungserkenntnisse selber dem Kinde schon in diesem Alter vor seine Sinne zu bringen und das Bewußtsein ihres Eindruckes unvergeßlich zu machen.«[5]) Worin besteht nun aber bei Pestalozzi das Wesen der Dinge? Um sich darüber klar zu werden, welche Elemente in der Anschauung, die das Fundament

[1]) S. XI. 125; M. III. 150. — [2]) S. XI. 101; M. III. 131. — [3]) S. XI. 169; M. III. 186. — [4]) Raumer II. 322. — [5]) S. XI. 242; M. III. 245.

aller Erkenntnis ist und auf deren Grundlage auch die Erkenntnis des Wesens der Dinge erfolgt, zusammenwirken, stellt Pestalozzi folgende Überlegung an: Er fragt sich, über welche Dinge wird sich ein gebildeter Mensch klar, wenn er irgend ein Objekt kennen lernen will? Und er antwortet: über die numerischen, über die räumlichen Verhältnisse und über die Benennung des Dinges. In Zahl, Form, Wort erkennt Pestalozzi in der Gertrud das Wesen der Dinge. Zahl, Form, Wort sind die wesentlichsten Eigenschaften der Dinge, die Grundelemente und als solche allen Dingen gemeinsam. Pestalozzi ist jetzt der Meinung, daß ein Kind, wenn es über die Anzahl, die Form und den Namen eines Dinges Bescheid wüßte, über das Wesen des Dinges aufgeklärt sei, »da sich die Summe aller äußeren Eigenschaften eines Gegenstandes im Kreise seines Umrisses und im Verhältnis seiner Zahl vereinigen und durch Sprache dem Bewußtsein eigen gemacht werden«.[1]) Zahl, Form und Wort sind die Mittel um die Anschauungskraft zu bilden; auf sie hat sich die Anschauungskraft zuerst zu richten um den »Begriff« d. h. bei Pestalozzi die Erkenntnis auf Grund der intuitiven Anschauung allmählich zur Deutlichkeit zu entwickeln. Sie sind die ersten elementaren Mittel zum begrifflich wissenschaftlichen Emporarbeiten. Jede Erkenntnis geht also jetzt aus von Zahl, Form und Wort; andrerseits bleibt aber doch auch die Anschauung das Fundament aller Erkenntnis. Die Anschauung ist das Fundament aller Erkenntnis »als erste geistige Tätigkeit«,[2]) während die 3 Grundelemente »der erste wesentliche Inhalt«[2]) der Erkenntnis sind. Auch für diese Grundelemente gilt das Formalprinzip. Die abstrakten Begriffe von den Grundelementen »Rund«, »Einheit« sind als das Wesentliche zuerst und vollkommen sicher zur Anschauung zu bringen, damit dann die Gegenstände der Erscheinungswelt vollkommen

[1]) S. XI. 177; M. III. 192. — [2]) Heubaum 217.

zutreffend erkannt und benannt werden können. »Es, das Kind, muß nicht nur früh eine runde und eine viereckige Sache als rund und viereckig benennen können, sondern es muß, wenn es möglich, beinahe noch voraus den Begriff des Runds, des Vierecks, der Einheit als einen reinen Abstraktionsbegriff sich einprägen, damit es dann alles, was es in der Natur als rund antrifft, an das bestimmte Wort, das die Allgemeinheit dieses Begriffs ausdrückt, anschließen könne.« [1]) Es handelt sich auf der ersten Stufe lediglich darum, Zahl, Form und Wort an sich zur Anschauung zu bringen. Durch Vorzeigung von Gegenständen, wobei Pestalozzi die Finger, Erbsen, Steine verwendete, suchte er den Kindern den Begriff »Eins«, »Zwei« . . . zum Bewußtsein zu bringen, um ihnen die Urform alles Rechnens« [2]) einzuprägen und ihnen die Zahlen, »die Verkürzungsmittel« der Urform des Rechnens, geläufig zu machen. Ebenso lehrt Pestalozzi durch Vorzeigung der Kugel, des Tellers den Begriff des »Runden«,[3]) am Ei lehrt er den des »Ovals«,[3]) an der Stubentür den des »Viereckigen«.[3]) Über die Auffassung des Wortes bei Pestalozzi überhaupt und speziell in der Gertrud herrschen verschiedene Meinungen. Das Wort wird in der Gertrud immer neben Zahl und Form als Elementarmittel genannt, und so liegt es nahe anzunehmen, daß Pestalozzi in dieser 2. Periode das Wort für ein der Zahl und Form gleichwertiges Mittel aufgefaßt hat, um das Wesen eines Dinges zu erkennen. Heubaum und Barth[4]) bekennen sich auch zu dieser Ansicht. Anderer Meinung sind Meumann und vor allem Natorp, und wie uns scheint mit größerem Recht. Gewiß, das Wort ist ein Elementarmittel, gleichwertig Zahl und Form, insofern sich auf die 3 Elemente alle Unterrichtsfächer aufbauen, aber uns scheint dem Wort auch nicht in dieser Periode die gleiche Bedeutung wie den

[1]) S. XI. 190; M. III. 202. — [2]) S. XI. 228; M. III. 234. — [3]) C. XIV. 47 ff. — [4]) Barth 183.

beiden anderen Elementarmitteln zuzukommen, insofern es sich darum handelt, das Wesen der Dinge zu erkennen. Nach der Gertrud setzt das Wort, das immer nach den anderen Elementarmitteln aufgezählt wird, die Kraft voraus »sich die Vergegenwärtigung eines Gegenstandes nach Zahl und Form durch die Sprache zu verdoppeln und unvergeßlich zu machen«.[1]) Und in der Lenzburger Rede bezeichnet Pestalozzi die Sprache als »allgemeine Darstellungskraft alles dessen«, »was durch den Umfang aller Fundamente und aller Quellen der menschlichen Erkenntnis in uns entfaltet worden ist«.[2]) Wir stoßen also hier wieder auf die schon bei der Nomenklatur besprochene Pestalozzische Auffassung, nach der das Wort nicht nur ein Mittel des Ausdruckes, ein Zeichen der Verständigung ist, sondern von Pestalozzis erkenntnistheoretisch realistischem[3]) Standpunkt aus, ähnlich wie der Begriff, eine allgemeine Anschauung vermittelt; aber mit der ursprünglichen Erkenntnis hat das Wort doch eigentlich nichts zu tun, es ist »Rückgabe aller Eindrücke«, die »durch den Umfang aller Fundamente und aller Quellen der menschlichen Erkenntnis in uns entfaltet worden« sind und zur Grunderkenntnis geführt haben, die das Wort »zu verdoppeln und unvergeßlich zu machen« hat. Der Meinung, daß das Wort erst nach den beiden Elementarmitteln auch schon in der 2. Periode gestanden hat, vermögen wir uns um so leichter anzuschließen, als Pestalozzi im Schwanengesang, wo er ja allerdings die Lehre von den 3 Elementarmitteln im Sinne der Gertrud überhaupt aufgegeben hat, dem Worte ganz richtig seine Stelle zuweist: »Die Sprachlehre erscheint ... als ein Anwendungsmittel der Anschauungserkenntnisse, dessen Bestimmung dahin geht, diesen letzten einen höheren Grad ihrer Brauchbarkeit zu verschaffen.«[4])

In der abstrakten Form und Zahl, die ja allerdings

---

[1]) N. III. 118; M. III. 192. — [2]) S. X. 209. — [3]) Heubaum 279. — [4]) C. XIII. 49; M. IV. 205.

durch die Anschauung gewonnen werden, und im Begriff, wie er nach Pestalozzi durch den Namen vermittelt wird, sieht Pestalozzi das Wesentliche der Dinge. Diese Grundelemente sind zuerst zur Anschauung zu bringen, weil man dadurch die Fähigkeit gewinnt, alle Dinge zu erkennen und zu bestimmen. Die Form in ihren verschiedenen Ausgestaltungen: im Rund, im Oval . . . die Zahlbegriffe: »Einheit« . . . bilden für Pestalozzi die Schlüssel für jede weitere Erkenntnis. Als er die Kinder die Urformen: Winkel, Vierecke, Linien und Bogen zeichnen ließ, »da entwickelte sich (bei ihm) allmählich die Idee von der Möglichkeit eines ABC der Anschauung«.[1]) Die verschiedenen Formen des »Runds«, des »Vierecks«, die verschiedenen Zahlbegriffe und die Wortbegriffe im obigen Sinne waren für Pestalozzi gleichsam die Buchstaben eines Alphabetes, nach denen die Erscheinungen der Welt gelesen werden sollten. Aber wollen wir einmal annehmen, die Pestalozzischen Urelemente, sein ABC bestünde zu Recht, sind wir dann wirklich imstande ohne weiteres die Erscheinungen zu lesen, zu erkennen? Vermag ein Kind, das vielleicht die 5 Buchstaben: V, A, T, E, R, kennt und lesen kann, ohne weiteres das Wort »Vater« zu lesen, wenn es ihm zum ersten Male erscheint? Das wird niemand, der einmal ein Kind hat lesen lernen sehen, behaupten. Pestalozzi scheint uns also im höchsten Fall, selbst wenn wir annehmen, in den Grundelementen charakterisiere sich das Wesen eines Dinges, die Buchstaben gelehrt, gezeigt zu haben, wie man Buchstaben als solche liest; aber er hat übersehen, daß die Auffassung eines Gesamtgegenstandes als Einheit etwas anderes ist, als die Auffassung der Gesamtheit der wesentlichen Eigenschaften eines Gegenstandes. Die Summe der Teile macht hier keineswegs das organische Ganze aus. Für das Kind trifft das in besonderem Maße zu wie uns die Experimente des modernen Anschauungs-

[1]) S. XI. 106; M. III. 135.

unterrichtes bestätigen, die es als auffallend bezeichnen, daß den Kindern bis zum 12. Jahre »die Fähigkeit zur Synthese des gegebenen Einzelnen zu Gesamteindrücken fehlt«.[1]) Wir könnten also von den Erscheinungen der Welt Einzelerkenntnisse erhalten auf Grund des Alphabetes, das wir zuerst und voraus uns eingeprägt haben, aber weitaus noch keine Gesamterkenntnis der jeweiligen Erscheinung.

Indessen kommt den Urelementen Pestalozzis überhaupt die Bedeutung zu, die ihnen von ihrem Urheber in dieser 2. Phase seines Lebens zugemessen wurde? Als die Urelemente jeder Erkenntnis können sie unmöglich angesehen werden, »weil es viele Anschauungen gibt, welche gar nichts mit Form und Zahl zu tun haben z. B. Honig schmecken, Rosen riechen,[2]) wie Raumer treffend hervorhebt. Sie könnten also nur als Grundelemente für die Anschauungen des Gesichtssinnes in Anspruch genommen werden, weil nur diese die Urelemente enthalten. Aber auch für die Gesichtsanschauungen kommt ihnen nicht die beigemessene Bedeutung zu, wenigstens was Zahl und Form anlangt; denn darnach würde sich ein »Glaswürfel« in gar nichts von einem »Holzwürfel«[3]) unterscheiden. Über das Wort und seine Auffassung bei Pestalozzi als Elementarmittel haben wir uns bereits geäußert; mit der Anschauung und dem Wesen eines Dinges hat es jedenfalls nichts zu tun; denn der Name eines Dinges trägt zur Erkenntnis desselben nichts bei. Man kann von einem Vogel auf Grund der Anschauung eine vollkommene Erkenntnis haben, ohne daß man weiß, wie der Vogel heißt. Es besteht kein Zweifel, daß Pestalozzi von dem Worte vielfach einen unrichtigen Gebrauch gemacht hat, aber die Vorwürfe, die man deshalb gegen ihn erhoben, scheinen uns in der Regel aus Mißverständnissen entsprungen zu sein.

[1]) Meumann I. 116. — [2]) Raumer II. 323. — [3]) Raumer II. 324.

Mit seinen Grundelementen, in denen er das Wesen der Dinge erkannte und mittels deren er die Anschauung zur Anschauungskunst erheben zu können glaubte, hat Pestalozzi einen Mißgriff gemacht. Vor allem sind diese sogenannten Grundelemente nicht allgemein und auch nicht elementar; andrerseits wäre uns damit noch gar nichts gedient. Verfehlt ist aber schon die Fragestellung, auf die die Grundelemente die Antwort waren. Pestalozzi hätte fragen müssen: Über welche Punkte muß man speziell ein Kind mit seiner ihm eigentümlichen geistigen Aufnahmefähigkeit und Verarbeitungskraft aufklären, wenn man ihm etwas anschaulich machen will? Die Frage an den gebildeten Menschen konnte nicht die richtige Antwort herbeiführen. Denn einem Kinde kommt es tatsächlich nicht immer auf das »Wesentliche« im Sinne Pestalozzis an, wenn es auch Aufgabe des praktischen Unterrichtes ist darauf hinzuleiten; andererseits kommen diese 3 Elementarmittel nicht in gleicher Weise und nicht zu derselben Zeit als Kräftebildungsmittel in Betracht.

Wichtig und wertvoll aber bleibt diese Pestalozzische Analyse aus zwei Gründen: Es ist schon anzuerkennen, daß Pestalozzi erkannt hat, daß Anschauen, das innere Auffassen und Verarbeiten der äußeren Sinneseindrücke, nicht angeboren ist, sondern erst gelernt und gebildet werden muß; nicht minder aber, daß er sogar einen Versuch gewagt hat die Anschauung systematisch zu bilden. Daß der Versuch von einer falschen Voraussetzung ausgeht und die Reihe der Faktoren, um die es sich bei der Anschauung handelt, jedenfalls unvollständig ist, insofern sie alle zeitlichen und Sinnesqualitäten wie Ton-, Bewegungs-, Farben-, Helligkeits-, Tastempfindungen unberücksichtigt läßt, vermag der Bedeutung des richtigen Grundgedankens keinen Eintrag zu tun, zumal diese Beschränkung auf Zahl, Form und Wort nur eine Konsequenz von Pestalozzis Streben nach dem Wesentlichen der Dinge ist, keineswegs aber eine prinzipielle Ver-

kennung der Bedeutung dieser psychischen Elemente für die kindliche Anschauung.

Andrerseits erhielt aber der Begriff Anschauung doch auch eine inhaltliche Bestimmung und damit waren spezielle »Anknüpfungspunkte für die Didaktik des Anschauungsunterrichtes gegeben«.[1]) Auf die sogenannten Grundelemente: Zahl, Form und Wort baut nämlich Pestalozzi seine sämtlichen Unterrichtsfächer auf, so daß alle Fächer als ein System von Zweigen des Anschauungsunterrichtes erscheinen; demgemäß beginnt bei Pestalozzi der Unterricht mit Übungen der Zähl-, Meß- und Sprachkraft. Der Unterricht über das Wort erhebt sich in den 3 Stufen der Ton-, Wort- und Sprachlehre. Auf die Form baut sich die Meß-, die Zeichnungs- und Schreibkunst auf. Die Zahl bezw. Rechenkunst kennt keine ihr untergeordnete Basis, sondern als einziges Unterrichtsmittel erscheint sie »bis auf die äußersten Wirkungen seines Einflusses immer nur als einfache Folge der Elementarkraft, durch welche wir das Verhältnis des Mehr und des Minders in allen Anschauungen uns selbst zum klaren Bewußtsein zu bringen und uns dieses Verhältnis in das Unermeßliche bis zur deutlichsten Bestimmung vorzustellen imstande sind«.[2])

Auch bei der Ausgestaltung dieser Theorie liegt der Irrtum verwoben mit Pestalozzis richtigen Prinzipien. Wir haben bereits gesehen, wie Pestalozzi den Begriff des »Runds, »Ovals«, der »Einheit« zur Anschauung gebracht hat ganz gemäß seinem Grundsatz das Erfahrene, das wirklich Erlebte zum Fundament der Erkenntnis zu machen. Es entspricht ganz dem Anschauungsprinzip Pestalozzis die Meß- der Zeichnungs- und diese der Schreibkunst vorhergehen zu lassen. Dadurch zeigt er deutlich, wie auch durch die dreiteilige Gliederung des Wortunterrichtes, daß er in dieser Periode die stufenmäßige Entwicklung des kindlichen Geistes durch charakte-

[1]) Meumann II. 158. — [2]) S. XI. 227; M. III. 233.

ristische ihm jeweils entsprechende Tätigkeit ganz im Sinne der modernen Pädagogik wenigstens im Prinzip erkannt hat. Über das Verhältnis seines Rechenunterrichtes zur Anschauung haben wir uns bereits geäußert. Aber neben diesen Vorzügen fällt die extreme Überspannung des Formalprinzipes um so mehr auf, wenn Pestalozzi erst auf der durch die Elementarmittel gebildeten bezw. nicht gebildeten Anschauungskraft die Urteilskraft sich erheben läßt. Pestalozzi erkennt hier in dieser Trennung einen wesentlichen Unterschied zwischen der geistigen Kraft des Kindes und des Erwachsenen. Jene bezeichnet er als Anschauungskraft, diese als Urteilskraft; aber er täuscht sich, wenn er glaubt die Anschauungskraft beim Kinde zu vollendeter Höhe und Sicherheit erheben und erst im Anschluß daran die Urteilskraft entwickeln zu können. Wenn auch Anschauen dem Urteilen vorangeht, so geht andrerseits doch auch die Bildung der Anschauungs- und der Urteilskraft wieder miteinander Hand in Hand; denn die Urteilskraft wächst mit der Anschauungskraft, worunter ja Pestalozzi einen geistigen Prozeß versteht.

In dieser 2. Periode tritt uns Pestalozzi beinahe nur als Didaktiker entgegen. Die Natur, wie sie frei wirkt und arbeitet, hat ihre Rolle als Erzieherin der menschlichen Kräfte, d. h. für diese Periode der intellektuellen, an die Kunst abgeben müssen. Für die Didaktik ist Pestalozzi in dieser Periode durch sein systematisch aufgebautes Werk »Wie Gertrud ihre Kinder lehrt« auch direkt bahnbrechend geworden, wenn auch vielleicht seine und die unmittelbar folgende Zeit sich mehr von den Äußerlichkeiten der Pestalozzischen Praxis als von den richtigen Grundgedanken der Gertrud haben beeinflussen lassen. Pestalozzi hat mit seinem weitausschauenden pädagogischen Blick geahnt, worauf es bei dem Unterricht ankommt und nach langem Probieren und Experimentieren mit den unzureichendsten Hilfsmitteln ist bei ihm die Ahnung zur festen Überzeugung geworden. Er war

überzeugt, daß das Kind anders belehrt werden müsse als der Erwachsene und daß das Kind verschiedene Stadien in seiner Entwicklung durchlaufe, von denen jedes einen anderen Kräftebestand aufweist und dementsprechend auch einen anderen Nahrungsstoff verlangt. Und die richtige Harmonie aller dieser notwendigen Relationen, die eine naturgemäße Kräftebildung zur Folge hat, war auch ein wesentliches Moment seines Anschauungsbegriffes. Leider aber werden die großen Ideen verdunkelt von schweren Schatten. Es besteht kein Zweifel, daß Pestalozzi in diesem Zeitraum die Methode überschätzte, so daß sie zur Fessel wurde, die Persönlichkeit des Lehrers zu einem bloßen Statisten herabdrückte, hin und wieder sogar den Grundsatz der Anschauung verdunkelte. Die Ursache war einzig sein Streben nach deutlichen Begriffen, und die glaubte Pestalozzi nur auf dem Wege der Kunst über die wesentlichen Grundelemente erreichen zu können. Sehen wir zu, wie Pestalozzi im Verlaufe seines weiteren Lebens diese Schatten teilweise wenigstens wieder zerstreut!

c) Pestalozzis »Anschauung« gegen Schluß seines Lebens.

Wie schon erwähnt, dünkt uns mit Heubaum für die 3. Periode Pestalozzis sein »Schwanengesang« charakteristisch und der scheint uns einen Ausgleich zu schaffen zwischen den beiden ersten Phasen des Pestalozzischen Lebens, die beide in derselben Hinsicht ein Extrem bedeuten, insofern die Kräftebildung in der ersten nur von der Natur, in der zweiten beinahe nur von der Kunst ausgeht. Und Pestalozzi war sich am Schluß seines Lebens auch der Einseitigkeit in Burgdorf und in Iferten bewußt, die ihn über seinen didaktischen Versuchen beinahe auf sein Haupterziehungsproblem vergessen ließ. »Ich verlor mich ... und fand mich erst spät wieder in Übereinstimmung mit meinem früheren Lebenszweck. ... Meine Anstalt in Burgdorf und in

Iferten ist nicht der Zweck meines Lebens; beide sind in ihren auffallendsten Erscheinungen Resultate meiner Individualschwächen.«[1]) Da sich aber, wie er hinzufügt, seine »Lebensbestrebungen« in seinem »Inneren lebendig erhalten« haben, so dürfen wir uns nicht wundern, wenn Pestalozzi jetzt mit Absicht und Bewußtsein vom einseitigen Didaktiker und Methodiker wieder zum Pädagogen wird und mancher extremen Theorie der Gertrud die Spitze abbricht. Auf die Entwicklung im einzelnen werden wir noch zu sprechen kommen; jedenfalls weist der Schwanengesang gegenüber der Gertrud wesentliche Änderungen auf. »Die Idee der Elementarbildung,« so sagt er eingangs seines letzten Werkes, »ist nichts anderes als die Idee der Naturgemäßheit in der Entfaltung und Ausbildung der Anlagen und Kräfte des Menschengeschlechtes«.[2]) Und als Mittel der Entwicklung der Kräfte bezeichnet Pestalozzi hier ganz richtig ihren »Gebrauch«. »Aber jede dieser einzelnen Kräfte wird wesentlich nur durch das einfache Mittel ihres Gebrauches naturgemäß entfaltet und zwar ... das Fundament seines sittlichen Lebens, die Liebe und der Glaube, nur durch die Tatsache der Liebe und des Glaubens, das Fundament seiner Geisteskraft, sein Denken nur durch die Tatsache des Denkens, die Kunst- und Berufskräfte, die Sinnesorgane und Glieder nur durch ihren Gebrauch.«[3]) Hier kommen also wieder wie in der ersten Periode die Natur, das Leben zu ihrem Rechte bei der Entwicklung der Kräfte und daraus ergibt sich deutlich die Anschauung als die erste umfassendste Form des Gebrauches, durch den die Entwicklung der Kräfte von innen her geschieht. Pestalozzi fordert im Schwanengesang die Natur, das Leben, aber er verzichtet keineswegs auf eine künstliche Unterstützung der natürlichen Entwicklung; denn »die Idee der Elementarbildung ist nichts anderes als das

[1]) S. XIV. 231. 237; M. IV. 346. — [2]) S. XIV. 9; M. IV. 178. — [3]) S. XIV. 13; M. IV. 181.

Resultat der Bestrebungen des Menschengeschlechtes dem Gange der Natur in der Entfaltung und Ausbildung unserer Anlagen und Kräfte die Handbietung angedeihen zu lassen, die ihm die erleuchtete Liebe, der gebildete Verstand und der erleuchtete Kunstsinn unseres Geschlechtes zu erteilen vermag«.[1]) Die Elementarbildung erfolgt also nicht rein willkürlich durch freies Wirkenlassen der äußeren Natur, sondern sie ist beherrscht von der »erleuchteten Liebe«, dem »gebildeten Verstande« und dem »erleuchteten Kunstsinn«. Auch die Bildung der Anschauungskraft erfolgt im Rahmen der Natur zwar, aber auch unter Leitung der Kunst. »Wann ist die Anschauungskraft als Vorbereitungsmittel der zu entfaltenden Denkkraft für einen jeden Stand und für ein jedes Individuum naturgemäß und genugsam gebildet?«[2]) so fragt er im Schwanengesang. Und er antwortet: »Die Anschauungskraft ist durch die Anschauungskunst genugsam gebildet, wenn das Anschauungsvermögen des Menschen durch sie in jedem Stand und in jedem Verhältnis zu dem Grad der Kraft gebracht worden, der erforderlich ist die Anschauungseindrücke seiner Umgebungen und Verhältnisse mit klarem Bewußtsein als sichere Fundamente seines Denkens und Urteilens über eben diese Gegenstände mit Freiheit und Sicherheit zu benutzen.«[2]) Daran kann also gar kein Zweifel sein, wie Natorp[3]) gegenüber zu betonen ist, daß die Anschauung auch im Schwanengesang noch gebildet wird und zwar wie in der Gertrud durch die Anschauungskunst. Die Anschauungsgegenstände muß man so auf das Kind einwirkend machen, »daß die elementarischen Bildungsmittel der Anschauungskraft im Grunde nichts anderes sind als psychologische Belebungsmittel des Selbsttriebes der Anschauungskraft. . . . Sie sind nichts als Resultate der menschlichen Sorgfalt, die Eindrücke der Anschauungs-

[1]) S. XIV. 14; M. IV. 182. — [2]) C. XIII. 74; M. IV. 219. — [3]) Vgl. Natorp I. 395.

gegenstände durch Festhaltung und Belebung für das Kind bildend zu machen«.[1]) Der wesentliche Unterschied gegen früher ist nur der, daß den Grundelementen der Gertrud jetzt keine Vorzugsstellung mehr eingeräumt ist. Die Bildung der Anschauung kann aber jetzt unmöglich mehr darin begründet liegen, daß man die Anschauung auf bestimmte »Grundelemente« hinlenkt, denn die Bildung der Anschauung ist bei den verschiedenen Individuen je nach den Verhältnissen verschieden. Es sind »die Entfaltungsmittel der menschlichen Kräfte ..., deren jedes Kind nach seiner Lage und nach seinen Umständen individualiter bedarf,« »gesondert ins Auge zu fassen«. ... »Die Objekte der speziellen Anwendungsfertigkeiten, die es (das Kind) individualiter braucht,« sind »gleichsam von selbst an die in ihm entfalteten Grundkräfte«[2]) auszuschließen. Für die Kunst und ihre Methode ist also jetzt nicht mehr das Anschauungsobjekt, sondern sind die individuellen Bedürfnisse des Kindes maßgebend. »Alle Kunst der Erziehung muß bei jedem einzelnen Kinde als im Dienste seines wirklichen Lebens stehend angesehen werden.«[3]) Natur und Kunst wirken jetzt bei der Bildung der Anschauung zusammen. Ihr beiderseitiger Anteil bestimmt sich also: »Der in allen unseren Kräften liegende Selbsttrieb ... macht uns unwillkürlich sehen, hören, riechen. Aber unser Sehen, Riechen ... ist nur soweit bildend für uns, als es die Kräfte unseres Auges zum richtig Sehen, die Kräfte unseres Ohres zum richtig Hören hinführt. Die Bildung zum richtig Hören hängt von der Vollendung, von der Reifung der Eindrücke ab, welche die Anschauungsgegenstände der Welt auf unsere Sinne gemacht haben.«[4]) Und die Reifung der Eindrücke »ist unstreitig die Wiederholung der Anschauung der Gegenstände, es ist die öftere und vielseitige Erscheinung dieser Gegenstände vor den Sinnen

[1]) C. XIII. 47; M. IV. 204. — [2]) C. XIII. 45; M. IV. 203. — [3]) M. IV. 207. — [4]) S. XIV. 41; M. IV. 202.

des Kindes«.[1]) Die Bildung der Eindrücke und damit der Anschauung hängt also von der Kunst nicht weniger ab als von der Natur. Am besten vermag die Kunst ihre Aufgabe die Anschauungsgegenstände zu vermehren und ihre Reize zu erhöhen, ohne dabei die individuellen Verhältnisse außer acht zu lassen, in der Familie zu erfüllen. Im Schwanengesange[2]) kommen also auch wieder die moralischen und physischen Kräfte zur Geltung und andrerseits wird auch der Kunst kein Vorrecht mehr eingeräumt. Diese veränderte Auffassung hat natürlich andere Konsequenzen. Mit der Betonung des individuellen Lebens hat Pestalozzi den Grundsatz aufgegeben, daß zuerst das Allgemeine, das Wesentliche, das Gesetzmäßige und dann erst das Besondere, das Veränderliche, das Individuelle zur Anschauung zu bringen sei. Mit der Aufgabe dieses Grundsatzes fällt aber im Schwanengesang auch Pestalozzis Lehre über die Elementarmittel: Zahl, Form, Wort, aber nicht so, als ob im Schwanengesang nicht mehr die Rede von ihnen wäre. Pestalozzi baut auf Wort, Zahl und Form seine Unterrichtsfächer jetzt noch gerade so auf wie in der Gertrud und dies mit Recht, aber es fehlt den drei Elementarmitteln die gemeinsame Bedeutung, die ihnen in der Gertrud zugemessen wird. Sie spielen, wie wir gesehen haben, bei der Bildung der Anschauung keine Rolle mehr. Das Wort wird jetzt als eine »Dienstkraft der Menschennatur« angesehen »um uns die durch die Anschauung erworbenen Kenntnisse fruchtbar und allgemein zu machen«.[3]) Die beiden anderen Elementarmittel Zahl und Form treten dagegen in den Dienst der Denkkraft. Eine Annäherung an diese Ansicht ersehen wir bereits aus den Briefen über die erste Erziehung an James Pierpoint Greaves aus dem Jahre 1818/19, die wir in Heubaums Übersetzung zitieren: »Zahl und Form sind die Maße der materiellen Welt

[1]) M. IV. 202. — [2]) Vgl. S. XIV. 42 ff.; M. IV. 202. — [3]) S. XIV. 20; M. IV. 187.

und bilden ihre Eigenschaften. Die Form ist das Maß des Raumes, die Zahl das Maß der Zeit. Zwei oder mehr Gegenstände, die als räumlich getrennt voneinander unterschieden werden, setzen eine Vorstellung ihrer Formen oder mit anderen Worten des genauen Raumes voraus, den sie einnehmen; als zeitlich getrennte Gegenstände kommen sie unter die Bezeichnung der Zahl.« [1]) Zahl und Form treten also hier nicht mehr auf als die »wesentlichen Beschaffenheiten der Dinge im Unterschiede von den zufälligen, sondern ihre grundlegende Bedeutung ergibt sich aus ihrer inneren Beziehung zu Raum und Zeit«.[1]) Den Mathematikunterricht, die Lehre von Zahl und Form, faßt aber Pestalozzi im Schwanengesange gerade als Mittel zur Ausbildung der Denkkraft auf. »In der vereinfachten Bearbeitung der Zahl- und Formlehre« sieht Pestalozzi ein vorzügliches Mittel der Denkkraft, »da die Kraft durch die Anschauung deutlich erkannte Gegenstände logisch zu bearbeiten offenbar in der gebildeten Kraft zu zählen und zu messen«, also in der Mathematik, »ihre erste naturgemäßeste Anregung und Bearbeitung findet«.[2]) Die vereinfachte Zahl- und Formlehre sind »als die eigentliche Gymnastik der geistigen Kunstkraft«,[3]) »die Mittel der Geistesbildung«,[4]) »geeignet das Kind fähig zu machen, die ihm durch die Anschauung erkannten Gegenstände zusammenzustellen, zu trennen, sie untereinander zu vergleichen«.[5]) Zahl und Form machen also im Schwanengesang keineswegs mehr das Wesen der Dinge aus, sie kommen nicht mehr als ABC der Erkenntnisse und ebensowenig als Bildungsmittel der Anschauung im Sinne der Gertrud in Betracht. Dabei haben wir aber keineswegs den Eindruck Natorps, als ob bei Pestalozzi die Anschauung jetzt »ganz wieder auf die Stufe der bloßen Sinnlichkeit herabgedrückt

[1]) Heubaum 325. — [2]) S. XIV. 24; M. IV. 189. — [3]) S. XIV. 26; M. IV. 191. — [4]) S. XIV. 51; M. IV. 210. — [5]) S. XIV. 105; M. IV. 250.

wird«,[1]) deshalb weil Zahl und Form nicht mehr ausschließlich als Bildungsmittel der Anschauung, sondern in erster Linie als solche des Denkens in Betracht kommen. Wenn auch nicht durch die 2 bezw. 3 ursprünglichen Grundelemente, so erfolgt doch auch im Schwanengesang eine Bildung der Anschauung durch die Anschauungskunst. Das haben wir genugsam bereits betont. In dieser Tatsache liegt aber indirekt auch schon der Beweis, daß die Anschauung nicht wieder »bloße Sinnlichkeit« geworden ist. Die gereifte Anschauung ist Pestalozzi jetzt wie früher eine Erkenntnis. Und Anschauen ist jetzt wie früher ein geistiger Prozeß, ein geistiges Verarbeiten der Sinneseindrücke. Denn erst mit den »durch die Anschauung erkannten Gegenständen« beschäftigt sich das Denken. Die Pestalozzische Anschauung scheint uns im Gegensatz zu Natorp auch im Schwanengesang wohl einen »schöpferischen«[2]) Charakter zu tragen, wenn auch nicht im Sinne Natorps. Nach Natorp ist nämlich »das ursprüngliche Erzeugen des Gegenstandes seine Anschauung, und das nachfolgende Bewußtwerden dieses unseres Tuns die Leistung des begrifflichen Denkens«.[3]) Darnach würde sich also der Mensch im Anschauen die ganze Außenwelt aus sich schaffen, indem die »Idee« sich konkret als sinnlich wahrnehmbar darstellt; denn die Pestalozzische Anschauung bedeutet ihm das »Zurtatwerden der Idee«.[4]) Merkwürdigerweise beruft sich Natorp auch hier bei seiner Erklärung der Pestalozzischen Anschauung auf Kant, statt besser auf Fichte. Indessen bei Pestalozzi scheint uns die Sache anders zu liegen. Bei Pestalozzi ist etwas gegeben und dieses Gegebene macht sich der Mensch in seiner Anschauung zu eigen. Aber auch so scheint uns der »schöpferische« Charakter der Anschauung gewahrt. In seiner ganzen Interpretation ist Natorp beeinflußt von

[1]) Natorp I. 395. — [2]) Natorp I. 396. — [3]) Natorp bei Rein VI. 687. — [4]) Natorp 22.

seiner schon hervorgehobenen Deutung der Grundelemente, die er, weil sie Pestalozzi als »Vorkenntnisse« bezeichnet, für die aprioristischen Begriffe Kants hält. Indessen läßt Natorp auch hier außer acht, daß diese »Vorkenntnisse« Pestalozzis doch immer nur die zuerst — vor den anderen Kenntnissen — erworbenen sein sollen, aber immer doch erworbene, während Kants Aprioribegriffe angeboren sind. Der Begriff »Rund« wird erst zur Anschauung gebracht auf Grund eines runden Gegenstandes. »Die Natur gibt dem Kinde keine Linien, sie gibt ihm nur Sachen und die Linien müssen ihm nur gegeben werden, damit es die Sachen richtig anschaue.«

Natorp scheint uns also zu Unrecht den Schwanengesang als »Rückschritt« zu betrachten deshalb, weil dessen Inhalt sich nicht mehr mit seiner Auffassung von der Pestalozzischen Anschauung verträgt. Wir glauben dargelegt zu haben, daß Pestalozzi im Schwanengesange seine höhere Auffassung von der Anschauung keineswegs aufgibt, sondern seinem Grundprinzip von der Anschauung als dem Fundamente aller Erziehung und alles Unterrichtes gerechter wird, indem er die im Kinde vorhandenen Kräfte und Anlagen und speziell die Anschauungskraft durch das Leben im Verein mit der Kunst bilden läßt. Die in der Gertrud vertretenen Ansichten scheinen uns also keineswegs die Pestalozzischen schlechthin zu sein.

Drittes Kapitel.

Pestalozzis »Anschauung« als spontan-produktives Prinzip.

Anschauung ist bisher Resultat eines geistigen Prozesses, der Wirkungsweise einer angeborenen Kraft, die durch naturgemäße — d. h. der jeweiligen Entwicklungsstufe und der individuellen Lage des Kindes angepaßte — Reize, wie sie das Leben im Einklang mit der Kunst darbietet, im Sinne des Formalprinzipes gebildet wird. Damit ist aber der Begriff der Anschauung bei Pesta-

lozzi noch nicht erschöpft; wir müssen ihn noch nach einer Seite hin ergänzen, die wir bisher immer nur angedeutet haben. Nach Pestalozzi sind des Menschen Anlagen und Kräfte »organische«, der Entwicklung zustrebende, selbsttätige, lebendige Fähigkeiten. »Es liegt in jeder Anlage der Menschennatur ein Trieb sich aus dem Zustande ihrer Unbelebtheit und Ungewandtheit zur ausgebildeten Kraft zu erheben.« »Das Auge will sehen, das Herz will glauben.« [1]) Diese angeborenen Kräfte, die sich in einem gleichsam latenten Zustande befinden, sind nun in Aktion zu versetzen und auf Grund des Formalprinzipes zu bilden. Die naturgemäße Bildung verlangt aber nun nach Pestalozzi, daß die Bildung sich selbsttätig vollzieht. Selbsttätigkeit ist unmittelbar mit in das Pestalozzische Anschauungsprinzip eingeschlossen. Während früher die Anschauung in der Regel [2]) als etwas passiv-rezeptives gedacht war, da ihr Wesen sich erschöpfte in dem »Vor-die-Sinne-Stellen« des Gegenstandes, wird bei Pestalozzi die Anschauung besonders auch als Grundlage der Erziehung etwas Spontanes. Die selbsttätige Entwicklung der Kräfte macht eigentlich den Kern der Pestalozzischen »Anschauung« aus. Nur aus der Selbsttätigkeit ist die Pestalozzische Anschauung zu verstehen als unmittelbare, intuitive, als Ausgangs- und Stützpunkt aller Erkenntnis. Bei Pestalozzi ist nur das, was unsere Kräfte selbsttätig gewirkt, erfahren, erlebt und erarbeitet haben, eine richtige Basis, eine Anschauung, ein Fundament, auf dem wir im Leben weiterbauen können. Das Prinzip der Selbsttätigkeit wird also von dem Anschauungsprinzip mit eingeschlossen und bildet einen essentiellen Bestandteil desselben. Gerade durch das Moment der Selbsttätigkeit erweist sich der Pestalozzische Anschauungsunterricht als modern im guten Sinne; denn die Selbsttätigkeit ist die Brücke zum modernen Anschauungs-

[1]) S XIV. 13; M. IV. 181. — [2]) Das Prinzip der Selbsttätigkeit im allgemeinen betonen stark Montaigne und Rousseau.

unterricht; sie umschließt alle die Forderungen, die die moderne Pädagogik für ihren Anschauungsunterricht aufgestellt hat. Auch Fichte erscheint die Anschauung Pestalozzis als Selbsttätigkeit. Pestalozzis »Hilfsmittel, den Zögling in die unmittelbare Anschauung einzuführen, ist gleichbedeutend mit dem unsrigen, die Geistestätigkeit desselben zum Entwerfen von Bildern anzuregen und nur an diesem freien Bilden ihn lernen zu lassen alles, was er lernt: denn nur von dem frei Entworfenen ist Anschauung möglich«.[1]) Gerade mit der Forderung der selbsttätigen Anschauung wendet sich Pestalozzi am meisten gegen den Verbalismus seiner Zeit. »Wenn mir ein dritter nun die Worte in den Mund legt, wodurch ein anderer, dem die Sache klar war, dieselbe Leuten von seinem Schlage deutlich macht, so ist sie um deswillen mir noch nicht deutlich, sondern sie ist und bleibt insoweit die deutliche Sache des andern und nicht die meinige, als die Worte des andern das für mich nicht sein können, was sie für ihn sind.«[2]) Das Prinzip der Selbsttätigkeit läßt sich aus allen Werken Pestalozzis nachweisen und erstreckt sich auf alle Kräfte. »Göttlich und ewig ist an sich selbst im Menschen das Gesetz seines Wachstums«, »der innere Entfaltungstrieb der menschlichen Kräfte«.[3]) In der Schrift über den Kindermord äußert sich Pestalozzi: »Unwissenheit ist besser als Erkenntnis, die nur Vorurteil und Brille ist, und langsam selber auf eigene Erfahrung kommen ist besser als schnell Wahrheiten, die andere Leute einsehen, durch Auswendiglernen ins Gedächtnis bringen und mit Worten gesättigt den freien aufmerksamen und forschenden Beobachtungsgeist seines eigenen Kopfes verlieren.«[4]) »Das Hauskind braucht seine Augen und Ohren gut, das Schulkind sieht und hört mit den Augen und Ohren des Schulmeisters.«[4]) Nach Pestalozzi ist alles Lernen Selbst-

[1]) Fichte IX. 404. — [2]) S. XI. 256; M. III. 256. — [3]) M. IV. 86. — [4]) S. VIII. 155.

tätigkeit; diesen Charakter trägt auch das Lernen der Kinder Gertruds. Es »legte eigentlich nichts in sie hinein, es entfaltete nur die Kräfte, die in ihnen selbst lagen, und durch welche sie das, was sie äußerlich erkannten, in sich selbst aufnahmen und als einen reinen Erwerb ihrer selbst und ihrer eigenen Kraft, und nicht als etwas fremdartig in sie Hineingelegtes in sich selbst liegend erkannten«.[1]) Das ist aber nur möglich, wenn dem Kinde auf jeder Entwicklungsstufe nur das »Naturgemäße« zur Verarbeitung dargeboten wird. Anschaulich spricht Pestalozzi seine Überzeugung von der selbsttätigen Kraft des Kindes in der Gertrud aus: »Ich fand nirgends Schwäche (beim Kinde) als in der Kraft zu benutzen, was da war — und in mir selbst, insoferne ich führen wollte, wo nicht zu führen, sondern nur aufzuladen ist auf einem Wagen, der die inneren Kräfte seines Gehens in sich selber hat.«[2]) Darnach ist der Lehrer für Pestalozzi gleichsam der Geburtshelfer der menschlichen Selbsttätigkeit; er hat nichts von außen in das Kind hineinzulegen, seine Aufgabe besteht darin in geeigneter naturgemäßer Weise im Kinde das Gefühl: »Ich kann das auch«[3]) rege zu machen.

Pestalozzis Selbsttätigkeitsprinzip ist eine unmittelbare Folge seiner Anschauungsbildung. Die Anschauungskraft des Kindes durchläuft bei ihm verschiedene Entwicklungsstufen, die ihrerseits wieder bei den verschiedenen Kindern, je nach den individuellen Verhältnissen, aus denen sie stammen, wieder verschiedene Differenzen aufweisen. Das Material, das den Kindern zum Verarbeiten vorgelegt wird, ist also nicht gleichgültig, es muß naturgemäß, d. h. der jeweiligen Auffassungskraft angepaßt sein. Nicht also der Stoff, sondern die Verfassung der kindlichen Psyche ist an und für sich das Bestimmende. Anschauung kommt also bei Pestalozzi da zustande, wo das Anschauungs-

[1]) S. III. 90. — [2]) S. XI. 115; M. III. 142. — [3]) S. XIV. 88; M. IV. 237.

objekt der Anschauungskraft so angepaßt ist, daß das Anschauungssubjekt selbsttätig und frei aus sich das Anschauungsobjekt auffaßt. Anschauung und Selbsttätigkeit der Kraft stehen also in einem Wechselwirkungsverhältnis, insofern mit der höheren Leistungsfähigkeit der selbsttätigen Kraft auch der Grad oder besser der Inhalt der Anschauung steigt. Die Pestalozzische Anschauung verhält sich also dem Anschauungsobjekt gegenüber keineswegs rezeptiv, sondern sie besteht, wie schon Natorp gegenüber betont wurde, in einem produktiven Gestalten, in einem inneren Erfassen und Verarbeiten des Anschauungsobjektes, so daß es sein volles Eigentum wird. Und zwar bleibt die Wirkung der wahren selbsttätigen Anschauung Pestalozzis nicht auf die intellektuelle Seite des Kindes beschränkt; als äußere und innere Anschauung, als absolutes Fundament des Unterrichtes und der Erziehung, beeinflußt sie in ihrer Wirkung auch das Willens- und Gefühlsleben. Das auf dem Fundament der Anschauung erworbene Wissen schließt in sich auch das Handeln, die Theorie auch die Praxis. Mit dem Wissen ist bei Pestalozzi auch das Können verbunden. In dem Selbsttätigkeitsprinzip liegt also wohl die tiefste und originellste Bedeutung der Pestalozzischen Anschauung.

Hiermit schließen wir unsere Untersuchung über den Begriff der Anschauung bei Pestalozzi. Wir glauben klar gemacht zu haben, daß das Anschauungsprinzip Pestalozzis sich nicht nur graduell, sondern prinzipiell von dem seiner Vorgänger unterscheidet; man muß nur den ganzen Pestalozzi, so wie er sich zu seiner Idee durchgerungen hat, ins Auge fassen, und einen Unterschied machen zwischen dem wahren echten Pestalozzischen Kern und den Irrgängen, die er tatsächlich zuweilen gegangen ist, und nach denen er bisher oft geschätzt und gewertet, und in denen ihm leider bisher nur zu oft auch gefolgt wurde. Bei den Pädagogen vor Pestalozzi bestand das Anschauungsprinzip darin, daß man um irgend welcher materieller Werte willen, um

in der einen oder anderen oder in allen Disziplinen größere Erfolge oder geringere Mühe zu haben, die Gegenstände der äußeren Welt in möglichst großer Anzahl an die menschlichen Sinne heranbrachte und auf dieselben einwirken ließ. Die Anschauung, und zwar kommt nur die sinnliche in Frage, war ein Mittel zum Zweck. Bei Pestalozzi ist die Anschauung das absolute d. h. notwendige Fundament aller Erziehung und des Unterrichtes. Die Anschauung nimmt bei Pestalozzi, als innere und äußere, den ganzen Menschen in Anspruch. Die Pestalozzische Anschauung geht von innen aus, sie ist ein geistiger Prozeß, ein formales nicht materiales, ein spontan produktives nicht rezeptiv-passives Prinzip. Diese Anschauung bei Pestalozzi ist die pädagogisch richtigste, die allumfassendste, die naturgemäße, die schließlich nicht bloß größere Erfolge hier und dort erziehen will, sondern die darauf hinausgeht den Menschen naturgemäß, menschenwürdig zu bilden, so daß er sein Glück, die »innere Befriedigung mit sich selbst« findet.

Zweiter Abschnitt.

»Anschauung« bei Fröbel.

Erstes Kapitel.

Die spekulative Begründung der Fröbelschen »Anschauung«.

Von all den zahlreichen Schülern Pestalozzis wird in der heutigen Schulreformbewegung keiner mehr genannt als Friedrich Fröbel. Seine Ideen bilden mit denen Pestalozzis die Hauptgesichtspunkte für die Reform. Er ist im Kampf der Reform neben und nach Pestalozzi der Klassiker der Pädagogik. Und wie es uns scheint, nicht mit Unrecht. Wir haben schon eingangs unserer Untersuchung betont, daß wir das Anschauungsprinzip Fröbels vor allem deshalb mit dem Pestalozzis zusammenstellen, weil beide zusammengehören, weil sie einander ergänzen und

vervollständigen, weil beide zusammen eine innere Einheit ausmachen. Und es ist in der Tat ganz natürlich, daß der geniale Schüler die Grundgedanken seines großen Lehrers aufgenommen und in seiner Art verarbeitet hat. Anton Gruner,[1]) der Fröbel zu dem Erzieherberuf zugeredet hatte, war ein Pestalozzianer; die Anstalt desselben in Frankfurt a. M., an der sich Fröbel zum ersten Male im Unterrichte versuchte, wurde in streng Pestalozzischem Geiste geleitet; Gruner gab Fröbel nicht nur seine eigene Schrift: »Briefe aus Burgdorf über Pestalozzi, seine Methode und seine Anstalt«, sondern auch die Pestalozzischen Schriften selbst zum Studium. Fröbel lernte jedoch die Pestalozzische Pädagogik auch direkt aus der Praxis kennen; zweimal, 1805 und 1808, besuchte er Pestalozzi in Iferten, das letzte Mal weilte er 2 Jahre lang dort und wurde, wie überhaupt die Besucher Petalozzis, in dessen Lehrstunden eingeführt. Während seines Aufenthaltes in Berlin erteilte er Unterricht an dem Plamannschen Institut,[2]) das sich ebenfalls in den Bahnen Pestalozzis bewegte. In der Folgezeit leitete er seine eigene Anstalt streng nach der Weise Pestalozzis. Bei diesen zahlreichen inneren wie äußeren Beziehungen liegt die Abhängigkeit Fröbels von Pestalozzi nahe. Fröbel selbst bestätigt dies, wenn er sagt: »Im ganzen verlebte ich in Yverdon eine erhebende, eine herrliche und für mein Leben entscheidende Zeit.«[3]) Und daß ich bei Fröbel diese Abhängigkeit bezw. Übereinstimmung mit Pestalozzi zumeist auf die grundlegenden Fragen, die wir soeben behandelten, bezieht, ist bei der genialen Veranlagung Fröbels nicht auffallend. In unseren Handbüchern der Pädagogik wird Fröbel freilich oft nur als Kindergartenpädagoge eingewertet, als Gründer der Kindergärten ist er bekannt und berühmt geworden. Doch ist diese Wertung Fröbels einseitig; die Kindergartenidee, die ihn am Schlusse seines Lebens

[1]) L. I 1. 74. — [2]) L. I 1. 106. — [3]) L. I 1. 101.

von 1840 an beschäftigte, ist weiter nichts als ein Ausfluß seiner ganzen Erziehungsidee. Wie Pestalozzi strebte auch Fröbel eine Reform der Pädagogik in ihrem ganzen Umfange an. In einem Briefe an Krause schrieb Fröbel: »Ich war darum, wie ich es noch bin, der ganz festen Überzeugung, daß der bisherige, auch der verbesserte begründende und übende Unterricht ganz rein umgekehrt werden, rein auf die entgegengesetzte Weise als genetisch-entwickelnd betrieben werden müßte; darum antwortete ich wohl einigen, die fragten, was ich denn eigentlich wolle: »Rein das entgegengesetzte von dem, was jetzt im Erziehungs- und Lehrfach im allgemeinen geschieht.« [1]) In der Schrift: ‚An unser deutsches Volk' lesen wir: »Als würdigstes Menschenwerk erkennen wir die allgemeine Volkserziehung, die allgemeine Erziehung, nicht Volksbildung, durch eine dem Wesen der Menschennatur und des Menschengeistes überhaupt, besonders aber dem Charakter, der Natur und dem Geiste des Volkes genügend entsprechende Erziehung jedes einzelnen Gliedes des Ganzen.« [2]) Das Ziel seiner Wünsche und seines Strebens gibt uns ein Wort an, das er einem Freunde auf einem Gute in der Uckermark in das Stammbuch schrieb: »Du gib den Menschen Brot; mein Streben sei die Menschen ihnen selbst zu geben.« [3]) In der Zeit, wo er in Frankfurt weilte sprach Fröbel über sein Leben sich mit folgenden Worten aus: »Ich will Menschen bilden, die mit ihren Füßen in Gottes Erde, in der Natur eingewurzelt stehen, deren Haupt bis in den Himmel ragt und in demselben schauend liest, deren Herz beides, Erde und Himmel, das gestaltenreiche Leben der Erde und Natur und die Klarheit und den Frieden des Himmels, Gottes Erde und Gottes Himmel eint.« [4]) Dies sind die grundlegenden Gedanken, auf die es Fröbel bei seiner ganzen Pädagogik ankam. Wahre Humanität, das innere Glück des Menschen strebte er an. Dies nun glaubte er am

[1]) L. I 1. 138. — [2]) L. I 1. 239. — [3]) L. I 1. 72. — [4]) L. I 1. 83.

besten erreichen zu können, wenn er seine pädagogischen Maximen im Gegensatz zu Pestalozzi auf die Metaphysik und nicht auf die Erfahrung aufbaute. In einem Brief an Christoph Fröbel vom 11. April 1807 schreibt er: »Sehr bald fand ich, daß zwar die Erfahrung in diesem Wirkungskreise besonders eine treffliche und unschätzbare Leiterin sei, daß sie aber zur Erreichung des Zweckes, den sich der Erzieher vorstecken müsse, nicht hinlänglich sei, daß sie das, was sie (die Erfahrung) gebe, zwar gründlich aber viel zu langsam, einzeln und abgerissen gebe . . .« [1]) Diese Absicht seiner Pädagogik eine metaphysische und nicht empirische Grundlage zu geben, erklärt sich aus seiner starken Abhängigkeit von der Philosophie Fichtes und Schellings, sowie auch der Krauses. Obwohl ihm, der in der Philosophie bis an sein Lebensende nur Autodidakt und eigentlich ohne methodische Schulung war, die Ableitung und die Begründung seiner pädagogischen Forderungen aus seinen philosophischen Ansichten keineswegs gelingen konnte, war Fröbel gleichwohl von dem Wert und der Wichtigkeit seiner philosophischen Pädagogik überzeugt. So schrieb er nach Ausarbeitung seines pädagogischen Systems: »Die Erziehung ist wieder geworden, was sie werden soll, eine Wissenschaft, ein Erziehen mit klarem Wissen des Gegenstandes, des Zieles und Zweckes, der Mittel, Wege und Weisen.« [2]) In der philosophischen Grundlage erblickt Fröbel den Vorzug seiner Pädagogik sogar vor der Pestalozzis, der, wie er meint, sich bei der Wahl seiner Erziehungsmittel nur von der Not des armen Volkes habe leiten lassen, während er (Fröbel), vom inneren Wesen des Menschen ausgegangen sei. In dem oben erwähnten Briefe an Krause schrieb er daher: »Unsere größten praktischen Erzieher, selbst Pestalozzi nicht ausgenommen, schienen mir viel zu roh, zu empirisch und willkürlich und darum also keineswegs wissenschaftlich genau, d. h.

[1]) L. I 1. 535. — [2]) L. II. 347.

sich vom Wesen und Wesengesetzten leiten zu lassen; sie schienen mir selbst die Wissenschaft keineswegs in ihrer Göttlichkeit zu erkennen, zu würdigen und zu pflegen.«[1]) In der Psychologie jedoch stellt sich Fröbel wieder auf die Seite Pestalozzis, insofern er mit ihm im Kinde angeborene Kräfte und Anlagen annimmt. Aber während bei Pestalozzi die Entwicklungsgesetze dieser Kräfte »die wesentlich aus der Eigenheit jeder einzelnen menschlichen Anlage hervorgehen«,[2]) »eben wie die Kräfte, denen diese Gesetze innewohnen, unter sich wesentlich verschieden« sind, ist bei Fröbel der Entwicklungsgang der Kräfte, die sich selbst wieder aus einer Urkraft entwickelt haben, samt und sonders von dem allgemeinen Entwicklungsgesetz[3]) beherrscht. Fröbel vertritt einen Emanationsgedanken, nach dem jedes Wesen eine Entwicklung nach demselben Gesetz durchläuft. »Es ist alles Einheit, geht von Einheit aus, strebt zur Einheit und geht zur Einheit zurück«[4]) — schrieb Fröbel an den Herzog von Meiningen. Das Weltgesetz ist also das gleiche wie das Erziehungsgrundgesetz und demnach ist die Erziehungsaufgabe »die Verwirklichung des Weltgesetzes in vernünftigen Wesen«.[5]) Wie Gott, das Ursein, aus innerer Selbstbestimmung heraus sein Wesen entwickelte, so muß dies jedes Geschöpf, auch der Mensch tun. »Der Mensch ist bestimmt mit Bewußtsein und Vernunft sein Wesen zu entwickeln, auszubilden und darzustellen.«[6]) »Entwickeln kann sich aber jedes Wesen nur durch Tätigkeit, Tun, Arbeiten.«[6]) Und von der Tat läßt Fröbel auch die Erziehung ausgehen: »Von der Tat, dem Tun muß (daher) die echte Menschenerziehung, die entwickelnde Erziehung des Menschen beginnen, in der Tat, dem Tun keimen, daraus hervorwachsen, darauf sich gründen.«[7]) Den gleichen Gedanken führt Fröbel nochmals aus und zwar begründend also: »Weil der Mensch

[1]) L. I 1. 138. — [2]) C. XIII. 3; M. IV. 179. — [3]) Vgl. Schulz 105. — [4]) L. I 1. 89. — [5]) Zimmer bei Rein III. 158. — [6]) L. I 1. 221. — [7]) L. I 1. 141.

bis zu dem hohen Punkt der Vollkommenheit, auf welchen wir ihn in dem genannten Menschengeschlechte jetzt finden, sich nur einzig nach dem Plan Gottes entwickelt und ausgebildet hat, und weil es uns in diesem Gang der Vorsehung bei Entwicklung und Ausbildung des Menschengeschlechtes, der Menschheit als klar entgegentritt, daß das Handeln, Darstellen, Tun früher war als das Nachdenken, das Denken darüber und so früher als das Erkennen und Wissen — vgl. Comenius: »Der Kenntnis der Dinge ist die Aktivität der Handlungen anzuschließen« — und daß zweitens das Nachdenken, das Denken, das Erkennen und Wissen sich sogleich wieder am Tun, am Darstellen, am Ausüben prüfte, fortentwickelte, und ausbildete, so suchen wir in unserem Erziehungs- und Unterrichtsgeschäfte den Gang Gottes in der Entwicklung des Menschengeschlechtes mit Bewußtsein nachzugehen und, was das ewige Geschick an der Menschheit tat, nun als freie Wesen mit Bewußtsein an uns selbst und unseren Zöglingen darzustellen. Und so geht denn auch bei unserem Erziehungs- und Lehrgeschäfte das Darstellen, Tun dem Erkennen und Wissen voraus und der Zögling bildet und schafft sich nach der Anleitung und dem Wesen des seiner Betrachtung vorliegenden Gegenstandes selbst sein Erkennen und Wissen, welches sonach ein lebendiges lebengebendes, lebenerweckendes, sich aus und durch sich selbst lebendig fortentwickelndes und ausbildendes Wissen und Können ist — ein Wissen und Können, welches von der Einheit ausgehend überall zur Einheit zurückkehrt.« [1]) In diesem Drang nach Darstellung des inneren Menschen merkt man wieder den Einfluß der Zeitphilosophie, Fichtes und Schellings, aber auch den Pestalozzis, der dem aus Yverdon scheidenden Fröbel auf ein Erinnerungsblatt schrieb: »Der Mensch vollendet sich selbst nur durch Schweigen und Tun.« [2]) Die philosophische Spekulation hat also Fröbel dazu geführt, den Tätigkeitstrieb als den stärksten

[1]) L. I 1. 244. — [2]) Hauschmann VIII.

und als den wichtigsten im Kinde anzuerkennen um seinen hohen Erziehungszweck zu erreichen. Aber wir dürfen behaupten, diese philosophische Begründung seiner Pädagogik gehört nur der Theorie an. In der Praxis läßt sich der aufmerksame Beobachter der kindlichen Psyche von der Erfahrung leiten, so gut wie Pestalozzi. »Ich habe alles von den Kindern gelernt und lerne noch immer von ihnen und gebe nur wieder, was ich empfangen habe.«[1]) In der Selbsttätigkeit kreuzt sich aber gleichsam Fröbels Theorie und Praxis. Für den Selbsttätigkeitstrieb gilt sein Satz, er sei »auf der einen Seite ganz streng den Forderungen des Gedankens und Denkens der Idee, wie andrerseits ganz dem freien Leben des Kindes und dessen Forderungen gefolgt und so doch ganz zu einem und demselben Ergebnis gekommen.«[2]) Der Tätigkeitstrieb, den seine spekulative Theorie fordert, ist Fröbel auch in der Praxis Führer, er verrät ihm des Kindes innerste Bedürfnisse. Fröbel läßt also wie Pestalozzi im Einklang mit der experimentellen Pädagogik die Bildungsweise und Bildungsmittel durch die Anlage des Kindes bestimmen. Da aber die Bedürfnisse des Kindes wechseln, so erkennt Fröbel damit auch das Prinzip der verschiedenen Entwicklungstufen an, denen natürlich auch bei Fröbel ein Korrelat auf der Seite des Bildungsmaterials entspricht. Wir werden sehen, daß Fröbel verglichen mit Pestalozzi über das allgemeine Prinzip als solches wenigstens etwas weiter hinauskam. Auch in seiner »Menschenerziehung« erkennt Fröbel den Tätigkeitstrieb als ausschlaggebend an, wenn er Erziehung bestimmt als: »das Anregen, die Behandlung des Menschen als eines sich bewußtwerdenden, denkenden, vernehmenden Wesens zur reinen unverletzten Darstellung des inneren Gesetzes, des Göttlichen mit Bewußtsein und Selbstbestimmung, und die Vorführung von Weg und Mittel

[1]) Pappenheim bei Rein IV. 874. — [2]) Rein IV. 875.

dazu.« [1]) Das Ziel der Erziehung ist demnach die Darstellung des Göttlichen im Menschen, und erreicht wird dieses Ziel durch den Selbsttätigkeitstrieb des Menschen, durch den die Entwicklung des kindlichen Organismus von innen her erfolgt.

Zweites Kapitel.

Fröbels Prinzip der Selbsttätigkeit und Darstellung.

Dieses Prinzip der Selbsttätigkeit bei Fröbel kommt für uns vor allem in Betracht, wenn wir Fröbel in Zusammenhang mit Pestalozzi und mit dessen Anschauungsprinzip bringen. Denn in der Art und Weise, wie Fröbel dieses Selbsttätigkeitsprinzip verwendet, bewegt er sich zum Teil in Pestalozzischen Bahnen. Die Selbsttätigkeit ist auch bei Fröbel das dominierende Moment in der Entwicklung der Kräfte und Anlagen, die sich wie bei Pestalozzi anfangs in einem gewissen Beharrungszustand befinden, und die der Weckung durch einen von außen kommenden Reiz bedürfen. Eine zusammenfassende Bereicherung, die die bei Pestalozzi unter Anschauung verstandenen Ideen alle zum Ausdruck bringt, haben wir ja bei Fröbel nicht; gleichwohl finden wir aber auch bei ihm so ziemlich den gleichen Weg und die gleichen Mittel für die Erziehung und den Unterricht. Was Pestalozzi unter Anschauung versteht, drückt Fröbel teilweise aus mit den Worten: Anschauung, Selbsttätigkeit und Darstellung. Wie schon hervorgehoben, ist in der Praxis ganz im Gegensatz zu der Verachtung alles Empirischen in seiner spekulativen Philosophie auch für Fröbel die Erfahrung maßgebend. Wie Pestalozzi verurteilt auch er die Reden und Wörter, die nicht die Erfahrung zum Fundament haben. »Unsere Reden im geselligen Zusammenleben sind Hüllen ohne Mark, Marionetten ohne Leben, Spielmarken ohne inneren Wert, denn ihnen mangelt die Anschauung des inneren Lebens, ihnen

[1]) L. I 2. 2.

mangelt der Inhalt. Es sind böse Geister, weil sie keinen Körper und Leib haben.« [1]) »Unsere Rede gleicht einem Buch, aus dem wir, sei es auch im dritten oder vierten Glied, auswendig gelernt haben. Wir sehen selbst nicht, was wir reden, können es nicht gestalten, was wir reden. Darum, nur darum ist unser inneres und äußeres Leben so arm und wird wieder das Leben unserer Kinder so arm, weil unsere Rede nicht aus einem innerlich und äußerlich schauend und schaffend reichen Leben geboren ist, weil unserer Rede und unserem Worte die Sachanschauung dessen fehlt, was sie bezeichnet.« [1]) In Übereinstimmung mit seinem Entwicklungsprinzip, aber nicht minder mit der Entwicklung der kindlichen Psyche, läßt Fröbel die Erkenntnis eines Dinges mit »dem Gesamteindruck des Gegenstandes« beginnen, der Knospe, aus welcher »sich später die Gestalt und die Form in ihrer Einzelheit und Mannigfaltigkeit entwickelt«. [2]) Damit vertritt Fröbel einen modernen Gedanken der experimentellen Pädagogik, nach der die gesamte Auffassung und innere Verarbeitung der Erfahrungswelt eine synthetische ist, an die sich erst die Analyse anschließt. Dem Anschauungsunterricht seiner Zeit aber macht Fröbel den Vorwurf, daß er die Teile der Dinge, die zur Anschauung gebracht werden sollen, gleichsam »aus einem Magazin zusammenholt und dann zusammenleimt«. [3]) Die Verkehrtheit dieser Art von Anschauungsunterricht sucht er in folgender Frage zu treffen: »Ist das nicht ebenso, als wenn die Natur um einen Baum hervorzubringen anfinge, Blätter an Blätter, diese an Zweige und Zweige, diese an Äste und Äste und diese an den Stamm zu fügen, ebenso es mit der Wurzel machte und nun am Ende sagte: Siehe da, was so wurde, ist ein Baum!« [3]) Fröbel spricht sich gemäß seiner Auffassung von der Anschauung gegen die Bilderbücher aus und gegen den Anschauungsunterricht, wie er im Orbis pictus betrieben

[1]) L. I 2. 60. — [2]) L. I 2. 419. — [3]) L. I 2. 420.

wurde, der erst erschien, als dem Menschen die ihn umgebende Welt entfremdet war, als der »Grund und Boden der Erfahrungserkenntnisse für den ersten Unterricht nicht nur zu wanken, sondern auch zu schwinden anfing«. Bei Fröbel umfaßt das Wort Anschauung meistens nicht mehr als »das bloße Vor-den-Sinnen-Stehen Pestalozzis. Prinzipiell wollte er aber die Bildung der Erkenntnisse und der Erziehung auf die gleiche Weise wie Pestalozzi herbeiführen, und da ihm die »Anschauung« nicht ausreichte, so glaubte er sie mit der »Selbsttätigkeit« verbinden zu müssen. »Wir dürfen daher nicht beim Anschauungsunterricht stehen bleiben, er ist für die Ansprüche der Zeit ungenügend. Wir müssen wirklichen Unterricht anstreben; wir wollen das Kind nicht allein zu einem Beschauer, sondern zu einem Mitarbeiter an der großen Aufgabe der Menschheit bilden.« So schrieb Fröbel an Calcar.[1]) »Nicht das achtet der Mensch, was er allein seinem Werte, seiner Bedeutung, seinem Gebrauche nach kennt, sondern was er besonders auch anwenden und gebrauchen kann, von dem er weiß, daß von dessen guten Eigenschaften und der Erhaltung derselben die Erreichung des von ihm angestrebten Werkes und Zieles abhängt.«[2]) Deshalb nennt Fröbel es »eine hochwichtige ewige Aufgabe, daß der sprechende und wachsende Mensch früh zur Tätigkeit für äußeres Werk und für Erzeugnis entwickelt werde«.[3]) Fröbel faßte die Anschauung Pestalozzis mit Unrecht als rezeptiv auf. Ihm war der Mensch ein produktives Wesen und so glaubte er die Veranschaulichung Pestalozzis durch das Prinzip der Selbsttätigkeit weitergreifend gestalten zu müssen. Charakteristisch für die Selbsttätigkeit bei Fröbel ist, daß sich dieselbe in der »Darstellung« äußert. Darin liegt auch der Fortschritt Fröbels gegenüber Pestalozzi, und deshalb hat man nicht mit Unrecht diese Methode auch als die darstellende im Gegensatz zu der Anschauungs-

[1]) Vgl. Negenkoff. — [2]) L. I 2, 200. — [3]) L. I 2, 331, 460.

methode Pestalozzis bezeichnet. Diese erscheint Fröbel als einseitig; denn erst durch Ergänzung der Anschauung durch die Darstellung wird wahre Erziehung und wahrer Unterricht ermöglicht. »Der Mensch erkennt nur das vollkommen, er kann nur das vollkommen erkennen, was er darzustellen imstande ist; er kann hinwiederum nur das vollkommen und ganz darstellen, was er klar erkennt, wovon er sich eine deutliche Rechenschaft zu geben imstande ist.« [1]) Die Anschauung wird also durch die Methode der Darstellung ausgenützt und erprobt. »Denken und Tun, Erkennen und Handeln, Wissen und Können« müssen daher nach Fröbel in einer dem Menschenwesen genügenden Erziehung auf das innigste vereinigt sein. »Gründliches und umfassendes Wissen und sicheres und fertiges Anwenden und Gebrauchen dieses Wissens im Leben . . ., also ein einsichtsvolles sich fortentwickelndes lebendiges Können in jedem gewählten Wirkungskreise in dem Zöglinge, in dem Menschen zu bewirken ist der Zweck unseres Strebens.« [2]) Insofern Fröbel dieses Prinzip der Darstellung auf die gesamte Erziehung und den ganzen Unterricht angewandt und Mittel zu deren Verwirklichung wenigstens für die Kindheit in seinen Spielgaben und in seinem Kindergarten geschaffen hat, zeigt sich bei ihm ein Fortschritt gegenüber Pestalozzi. Auf die Frage aber, inwieweit etwa Fröbel in den Spielgaben von Pestalozzi beeinflußt ist, werden wir noch zurückkommen. Andrerseits hat Fröbel mit seiner »Darstellung« dem Anschauungsunterricht der experimentellen Pädagogik vorgearbeitet, die den Wert des Darstellens besonders zur Ausbildung des Formen- und Farbensinnes erkannt und das Prinzip der Darstellung deshalb auch in ihren Anschauungsunterricht aufgenommen hat. An der Hand der Fröbelschen Werke wollen wir nun kurz untersuchen, wie Fröbel das Prinzip der darstellenden Selbsttätigkeit im einzelnen aufgefaßt hat.

---

[1]) L. I 1. 217. — [2]) L. I 1. 243.

Der Mensch ist nach Fröbel ein stetig fortschreitend sich entwickelndes Ganzes. Deshalb verlangt er, daß die Erziehung und der Unterricht einer jeden Stufe der Entwicklung gerecht wird, von denen eine jede den Keim zu der nächst höheren in sich trägt. »Das Kind, der Knabe, der Mensch überhaupt soll kein anderes Streben haben, als auf jeder Stufe ganz das zu sein, was die Stufe fordert.« [1]) In dieser Ansicht zeigt sich wieder eine Annäherung an die experimentelle Pädagogik und ein Fortschritt gegenüber Pestalozzi, der im Kinde viel zu sehr den zukünftigen erwachsenen Menschen erblickte. Fröbel bezeichnet es sogar als 4. Zeitforderung, »daß auch schon das Kind und das Kindheitsleben bezw. als ein Ganzes in seinem Werte und in seiner Würde erkannt, anerkannt, wirklich im Leben geachtet und behandelt werde«.[2])

Anmerkung: Es liegt nahe diesen Umschwung Fröbels gegenüber Pestalozzi dem Einfluß Schleiermachers, zu dessen Zeit Fröbel in Berlin immatrikuliert war, zuzuschreiben, weil Schleiermacher das Problem der Wertung des »Kindheitlebens« formuliert in die Frage: »Darf man einen Moment dem andern aufopfern?« in seinen Vorlesungen behandelt und im ganzen entsprechend der Meinung Fröbels gelöst hat. Dieser an sich sehr naheliegenden Annahme steht jedoch die Tatsache entgegen, daß Fröbel die Schleiermacherschen Vorlesungen über Pädagogik selbst nicht hat hören können, da er im W.-S. 1813/14, als Schleiermacher das erste Mal über Pädagogik las, wohl immatrikuliert, aber zu den Lützowschen Jägern eingerückt war (April 1813 bis August 1814), und im W.-S. 1820/21, als Schleiermacher das 2. Mal Pädagogik dozierte, sich überhaupt nicht mehr in Berlin aufhielt. Weiter scheint uns auch eine sachliche Differenz zwischen der Auffassung Schleiermachers und Fröbels zu bestehen. Schleiermacher kommt bei der Lösung des zur Frage stehenden Problems zu folgendem Resultat: »Alle Vorbereitung muß zugleich unmittelbare Befriedigung und alle Befriedigung zugleich Vorbereitung sein.« [3]) Schleiermacher erkennt damit das Kindheitsleben als ein Ganzes für sich in seinem Werte an, wie Fröbel; daran kann kein Zweifel sein; andrerseits liegt aber in der Betonung der Notwendigkeit der Vorbereitung doch auch ausgesprochen, daß das Kindheitsleben bezw. die Erziehung im Kindheitsleben orientiert sein

[1]) L. I 2. 12. — [2]) L. II. 242. — [3]) Schleiermacher 599.

muß nach einem bestimmten Ziel hin, nämlich der Einordnung in seine »Lebensgemeinschaften«. Die Erziehung trägt also bei Schleiermacher einen positiven Charakter, wenn auch unter der Einschränkung, daß Vorbereitung und Befriedigung zusammenfallen müssen. Bei Fröbel aber ist der Charakter der Erziehung negativ und nur negativ, weil »alles, was das Kind einst sein und werden soll,« in ihm bereits liegt, »wenn auch in noch so leiser Anlage«[1]) und weil Fröbel jede Anlage rein evolutionistisch sich entwickeln läßt, weil eben jede gut ist.

Im ganzen unterscheidet Fröbel 3 Formen der Erziehung, nämlich die in der Familie, die im Kindergarten und die in der Schule.

Wie Pestalozzi läßt auch Fröbel die Erziehung schon in der Wiege beginnen. Hier schon sucht er den Selbsttätigkeitstrieb zu reizen. »Zur Vermeidung des vor dem Einschlafen und besonders nach dem Erwachen sich geistig untätig auf dem Lager selbst Überlassenseins ist es sehr zweckmäßig in der natürlichen Gesichtslinie des Kindes einen schwankenden Käfig mit einem munteren Vogel aufzuhängen. Dies fesselt die Sinnen- und Geistestätigkeit der Kinder und gibt ihnen mehrseitige Nahrung.«[2]) Gerade der Erziehung auf der Kindesstufe wendet Fröbel sein ganzes Augenmerk zu; im Kinde sieht er bereits wenn auch keimartig den erwachsenen Menschen vollständig angelegt und so erklärt es sich, daß Fröbel eine allseitige Weckung der dem Kinde von Gott gegebenen Anlagen und Vermögen nach den Grundsätzen der entwickelnd-erziehenden Menschenbildung beabsichtigt. Darum tritt er in voller Übereinstimmung mit Pestalozzi dafür ein, »daß dem Kinde alles umgebende richtig, klar und rein vorgeführt werde; daß es alles richtig, klar und rein anschaue und erkenne«.[3]) Dies wird nach der Ansicht Fröbels auf dieser Stufe am ehesten und sichersten erreicht im Spiel.

»Spiel ist die höchste Stufe der Kindesentwicklung, der Menschenentwicklung dieser Zeit; denn es ist freitätige Darstellung des Inneren, die Darstellung des Inneren

[1]) L. I 2. 41. — [2]) L. I 2. 30. — [3]) L. I 2. 32.

aus Notwendigkeit und Bedürfnis des Inneren selbst.«[1]) Fröbel hat so das Spiel psychologisch motiviert; denn das spielende Kind überträgt nach ihm sein ganzes Inneres, seine Empfindungen und Wünsche auf seine Spielgegenstände, die im Spiele alle Leben bekommen. Das Spiel hält Fröbel somit wie einst Plato[2]) für ein wichtiges Erziehungsmittel, das keineswegs dem Zufall überlassen werden darf; denn, »was der Unterricht, was das Leben, die Erfahrung zeigt und lehrt, muß das Spiel, die sich spiegelnde Freitätigkeit des inneren, des Gesamtlebens des Zöglings, wieder darstellen. Wenn das Spiel nicht abgerissen steht, dann bekommt es Ernst und Bedeutung.«[3]) Und so wird es uns nicht wundern, wenn Fröbel bei dieser hohen Auffassung vom Spiel, das am besten dem Prinzip der Selbsttätigkeit und der Darstellung gerecht wird, dasselbe in seinen Kindergärten organisierte und systematisierte. »Im Spiele« des Kindergartens sollen die Kinder »freudig und allseitig, alle Kräfte übend und bildend, in schuldloser Heiterkeit, Einträchtigkeit und frommer Kindlichkeit sich darleben, für die Schule und kommenden Lebensstufen sich wahrhaft vorbereiten.«[4]) Was die Kindesspiele[5]) anlangt, die Fröbel im Kindergarten meistens spielen ließ, so hat er sie zum großen Teil nicht selbst erfunden, sondern er hat sie nur gesammelt und geordnet. Die Versuche, das Spiel und die Beschäftigungsmittel im Dienste der Erziehung zu verwerten, gehen zurück auf die ersten Jahre des Keilhauer Institutes, sogar auf die Zeit, wo er als Hauslehrer Holzhausens Hand- und Gartenarbeiten vornahm. Zuerst verwandte Fröbel als Spielmittel Stäbchen, kleine Tafeln, würflige und balkenförmige Körper, sämtlich von unter sich bestimmten Verhältnissen, und zwar deshalb, weil

[1]) L. I 2. 33.

[2]) Polit. VII. 537 *A*: *Μὴ τοίνυν βίᾳ, εἶπον, ὦ ἄριστε, τοὺς παῖδας ἐν τοῖς μαθήμασιν ἀλλὰ παίζοντας τρέφε, ἵνα καὶ μᾶλλον οἷός τ' ἦς καθορᾶν ἐφ' ὃ ἕκαστος πέφυκεν.*

[3]) L. I 1. 465. — [4]) L. II. 469. — [5]) Rein III. 152 ff.

»dasjenige Spielmittel das beste ist, welches die einfachste und allgemeinste Form und Eigenschaften hat und doch verhältnismäßig die mannigfachsten Formen aus sich entwickeln und darstellen läßt«,[1]) weil »Knaben ihre Tätigkeit zunächst an solchem Material üben müssen, was ganz von ihrer Kraft beherrscht wird«. Zu dieser Ansicht war Fröbel durch Beobachtung der wirklichen Beschäftigung der Kleinen gelangt, nicht aber durch die Spekulation, die er zur Grundlage seiner pädagogischen Forderungen machen wollte. Später aber verwandte Fröbel besondere Spielzeuge, die alle nicht Nachbildungen lebendiger Gegenstände, sondern Darstellungen mathematischer Grundformen waren. Die 6 bekannten Fröbelschen Spielgaben, die wir damit meinen, stammen erst aus dem Jahre 1838, also nicht lange, bevor Fröbel seinen ersten Kindergarten in Blankenburg ins Leben rief. Aber die Anfänge scheinen uns in die Zeit seines zweiten Ifertener Aufenthaltes bei Pestalozzi zurückzureichen. Uns scheinen die Spielgaben angeregt zu sein durch Pestalozzis ABC der Anschauung, durch die Forderungen der praktischen Elementarbücher Pestalozzis. Wollte Pestalozzi darin, vor allem in dem Buch der Mütter, den Familien, speziell den Müttern, eine Anleitung zur Selbstbildung ihrer Kinder geben, so wollte Fröbel in seinen Spielgaben direkt Bildungsmaterial zur Selbstbetätigung der Kinder unter Leitung der Mütter zur Verfügung stellen. Auch Fröbel hofft damit »ein ABC und Einmaleins zu liefern, daß man endlich Gottes Sach- und Tatoffenbarung, die Natur, werde lesen und sich selbst verstehen und erfassen können«.[2]) In einem Bericht an die Fürstin-Regentin von Schwarzburg-Rudolstadt vom 1.—27. April 1809 über die Pestalozzischen Erziehungsmittel nimmt Fröbel ausdrücklich auf das Buch der Mütter Bezug, indem er betont: »Was Pestalozzi wollte und noch will, deutet er im Buch der Mütter ...

[1]) L. I 1. 330. — [2]) Prüfer 17.

an.«[1]) Im Gegensatz zu den gewöhnlichen Vorwürfen gegen das Buch der Mütter hebt Fröbel hervor, daß es vor allem die Mütter lehren solle, »die Sinne des Kindes einzeln und in ihrem harmonischen Zusammenwirken zu entwickeln und auszubilden«, daß es »Vorbild sein (soll), wie und in welcher natürlichen Stufenreihe man dem Kinde die Welt, in welcher es lebt, zum Anschauen und Erkennen bringen«[2]) kann. Die weiteren Ausführungen des Berichtes zeigen uns, daß Fröbel keineswegs nur den allgemeinen Grundgedanken des Pestalozzischen ABC seinen Spielgaben zugrunde gelegt hat, sondern auch in den Einzelheiten die Pestalozzischen Anweisungen in seiner Art nachgeahmt hat. Wenn nach Pestalozzi die Mutter »das Rechnen an den Kindern lieben Dingen«[3]) lehrt, wenn sie dieselben »zusammenzählen, legen, abzählen, gruppieren, zerlegen« läßt, wenn die Mutter das Kind lehrt: »Ein Stein und noch ein Stein sind 2 Steine,« »Lege zu 3 Blumen 1 Blume hinzu!, wenn das Kind durch Anschauung findet, daß 5 außer 5mal 1, 4 und 1, auch 3 und 2 ist,« wenn es findet: »Ein Erbsenblatt hat 2mal 2, ein Rosenblatt 2mal 3 Blättchen,« so liegen diese Übungen, die nur dazu dienen, die verschiedenen Zahlen auffassen zu lehren, nicht nur »im Buche der Mütter angedeutet«, wir finden sie alle auch übertragen auf Fröbels Spielgaben. Es scheint aber auch die Annahme gerechtfertigt, daß Fröbel in der Ifertener Zeit sich bereits auch Gedanken gemacht hat über die selbständige Verwertung der Pestalozzischen Ideen. Dafür sprechen verschiedene Tatsachen. Dem obigen Bericht an die Fürstin-Regentin von Rudolstadt fügt Fröbel eine Beilage hinzu: »Über die Möglichkeit der Einführung der Pestalozzischen Methode unter den Müttern und Eltern im Volke zur naturgemäßen Erziehung und Behandlung ihrer Kinder (und zwar) bis zum 6. Jahre,«[4])

[1]) L. I 1. 157. — [2]) L. I 1. 160. — [3]) L. I 1. 168. — [4]) L. I 1. 209.

und Heubaum[1]) spricht von Reformgedanken Fröbels über die Behandlung der kleinsten Kinder von 5—8 Jahren im Institut zu Iferten, die ihn auf die Seite der Opposition gegen Niederer, der den wissenschaftlichen Unterricht zu früh an die Kleinen heranbrachte, treten ließen, und schließlich sogar den Austritt aus der Anstalt veranlaßten. Der Geburtsort der Idee der Spielgaben wie auch speziell der Verwendung derselben im Kindergarten scheint uns also in der Schweiz zu liegen. Die Anregung Fröbels durch Pestalozzi auch in der Kindergartenidee ist um so wahrscheinlicher, als Pestalozzi selbst Schulen für die vorschulpflichtigen Kinder gerade im Zusammenhang mit seinem ABC der Anschauung erwähnt: »Die sogenannten Kinderschulen (Infant schools) in England, die für einmal nur Kinder bis zum 6. oder 7. Jahr aus den Klassen der Armen aufnehmen, sind ein tatsächlicher Beweis dessen, was ich hiermit außer Zweifel zu setzen mich bemühe, daß nämlich psychologisch tiefer gegründete Maßregeln für den Unterricht und die Erziehung der Kinder in ihrer ersten Lebensepoche dringendes Bedürfnis der Zeit sind.«[2]) Diese Ausführungen schienen uns zum besseren Verständnis der Fröbelschen Spielgaben notwendig. Aber sie erklären uns nur den Geist, die Absicht, die Fröbel mit den Spielgaben verfolgte. Um auch die eigentümliche Form derselben zu verstehen, glauben wir hinweisen zu sollen, daß Fröbel, nachdem er die Schweiz 1810 verlassen, in Deutschland mit der Entwicklungsphilosophie Schellings und Krauses bekannt wird. Das Emanationsprinzip, von dem seine »philosophische Pädagogik« überhaupt beherrscht ist, finden wir auch auf die bei Pestalozzi empirisch aufgenommenen Gedanken übertragen. Fröbel sucht für diese eine spekulative Begründung und so erklärt es sich, daß alle seine Spielgaben in ein strenges System gebracht sind, das seinem das ganze Universum durchziehenden Ent-

[1]) Heubaum 300. — [2]) C. XIV. 34.

wicklungsgesetz gerecht wird, und so dürfen wir uns auch nicht wundern, wenn wir bei diesem strengen Systematisieren manches Gekünstelte finden.

Die erste seiner Spielgaben ist der Ball, weil er »gleichsam ein Bild vom All«[1]) ist; er ist »als Stellvertreter aller Gegenstände die Einheit und Einigung aller, allen Gegenständen wesentlichen Eigenschaften«.[2]) Da sich aber das Kind »wie überhaupt alles in der Natur am entgegengesetzt Gleichen und durch dasselbe zu entwickeln«[2]) sucht, so muß auf den Ball als 2. Spielgabe Kugel und Würfel kommen. »Die Kugel und der Würfel sind unter sich, als Körper in Hinsicht ihrer Form, reine Gegensätze, das ist, wie sie in sich gleiche Körper, so sind sie äußerlich entgegengesetzte, also entgegengesetzt gleiche Körper.«[3]) Da die Entwicklung immer zum Entgegengesetzten fortschreitet, so folgt nun auf den ungeteilten Würfel »der durch seine Mitte nach allen Seiten hin und gleichlaufend mit denselben einmal geteilte Würfel«.[4]) Mit der Entwicklung zur 3. Gabe ist aber auch schon die Fortentwicklung zur 4. gegeben, »wo die drei unter sich rechtstehenden Hauptrichtungen, auch durch eintretende Größenverschiedenheit auch unter sich gleichbleibend verschieden seien, als Länge, Breite und Dicke oder als Länge, Breite und Höhe erscheinen: also die Teilung des Hauptwürfels in 8 unter sich gleiche Längetafeln«.[5]) Gabe 5 und 6 setzen 3 und 4 fort. Den mathematischen Charakter der Spielgaben motiviert Fröbel in dem Satze: »Es ist für das Kind sehr wichtig, daß sich wesentliche Anschauungen der Dinge demselben unter verschiedenen Formen und wo möglich in bestimmten Reihenfolgen zum öfteren wiederholen, damit es früh lerne das Wesentliche vom Unwesentlichen und Zufälligen, das Bleibende vom Wechselnden zu unterscheiden.«[6]) Andrerseits wird der mathematische Charakter

[1]) L. II. 25. — [2]) L. II. 41. — [3]) L. II. 53. — [4]) L. II. 90. — [5]) L. II. 133. — [6]) L. II. 67.

veranlaßt durch Fröbels Ansicht, daß das Kind zunächst »die Formen und Gestalten an sich und ihre Gesetze«[1]) kennen lernen müsse, da die Kenntnis der Formen und Gestalten dazu stets befähigt »auf das Innere, auf die Wirksamkeit der Kraft, auf die Tätigkeit des Lebens zu schließen«.[1]) Und am charakteristischsten glaubt Fröbel Form und Gestalt bei den mathematischen Körpern zu finden. Aber die Spielgaben sollen keineswegs nur Form und Gestalt zum Bewußtsein bringen. Fröbel sucht an ihnen den Kindern so ziemlich alle Eigenschaften und Kategorien des Seienden vorzuführen. So zeigt der Ball:[2]) Inhalt, Masse, Stoff, Raum, Form, Größe, Farbe, Schwere; die Kugel ist »Ausdruck der Bewegung« und »Einheit der Gestalt«, während der Würfel[3]) »Ausdruck der Ruhe« und »Gliederung der Gestalt« zeigt. Bei der 3. Gabe lernt das Kind »Ganzes und Teil«, bei der 4. »Gleiches und Ungleiches«, kennen; »dem Kinde tritt dabei weiter unmittelbar als Tatsache die Lage und die Ordnung entgegen; dann zeigt sich vor ihm ein Oben und Unten, ein Hinten und Vorn«.[4]) Bei der 3. und 4. Gabe kommt es Fröbel vor allem auf die Darstellung neuer Figuren aus den einzelnen Teilen an; wesentlich ist dabei aber, daß immer alle 8 Würfel verwendet werden, d. h. zu »dem Ganzen in Beziehung stehen müssen«.[5]) Durch die eigene Tätigkeit an diesen Körpern, im Spiel mit dem Ball z. B., brachte Fröbel die Zeit zur Anschauung. Diese Spielgaben sind aber nach Fröbel »wie ein Schlüssel zur Außenwelt, so ein Wecker der Innenwelt«,[6]) »die Einführungsmittel in sein eigenes Leben wie in das des Natur- und Weltganzen,« insofern eigene Empfindungen, wie Erwartung, Hoffnung, Furcht, Freude im Kinde zum Bewußtsein gebracht werden.[7]) Von den festen Körpern wie Kugel und Ball, führt die Reihenfolge weiter zu der Flächenform,[8]) die durch Legetäfelchen, das Faltblatt, ver-

[1]) L. I 2. 416. — [2]) L. II. 41. — [3]) L. II. 132. — [4]) L. II. 90. — [5]) L. II. 99. — [6]) L. II. 91. — [7]) Rein IV. 872. — [8]) Vgl. Fischer 32.

anschaulicht wird, von der Flächenform zum Abbild der Linie, die durch Stäbchen »Ringe-ausnähen« dargestellt wird; zuletzt tritt die Darstellung durch Punkte in verschiedener Form auf, die durch Erbsen repräsentiert werden. Bei all diesen Spielen verlangt Fröbel den Tätigkeitstrieb besonders zu reizen und die kindlichen Kräfte zu stärken, daß je nach den Graden der Entwicklungsstufen, immer solche Gegenstände zum Gegenstand der Anschauung und der Darstellung gemacht werden, die zu ihrer Bewältigung etwas größere Kraft bedürfen, als die jeweils bei dem Zögling vorhandene.[1])

Fröbel erkannte richtig den Wert des Spiels, er verstand es den Ernst des Kindes beim Spiel zu verwenden, von dem Nietzsche behauptet: »Erst dann, wenn der Mensch diesen Ernst des spielenden Kindes wiedergefunden hat, dann ist er zum Manne herangereift.« Dabei mag es für uns ganz dahin gestellt bleiben, ob Fröbel dem Prinzip der Selbsttätigkeit in seinen Kindergärten nicht vielleicht, wenn auch ganz unbewußt und ungewollt, einen Eintrag getan hat durch ein strenges Systematisieren des Spiels. Als Spiele scheinen manche Beschäftigungsmittel mit ihren berechneten Absichten zu sehr ihres natürlichen Charakters entkleidet zu sein. Dagegen halten wir es für unrichtig, für die Unzulänglichkeiten der heutigen Kindergartenpädagogik Fröbel verantwortlich machen zu wollen.[2])

Das Prinzip der Selbsttätigkeit will Fröbel natürlich über den Kindergarten hinaus auch auf den Schulunterricht angewendet wissen. Fröbel glaubt in all seinen Spielen nicht nur das Interesse für die verschiedenen Fächer rege gemacht, sondern bis zu einem gewissen Grade die Fächer selbst vorbereitet zu haben. »Fröbel will das Bedürfnis zum Lernen vor dem Lernen anregen,«[3]) und nach einer Mitteilung Barops war »die

[1]) L. I 1. 420. — [2]) Vgl. A. Fischer, Zeitschr. für päd. Psych. 1913. Heft 1. — [3]) L. I 1. VIII.

Erweckung dieses Bedürfnisses, des Triebes zum Lernen und zum Schaffen einer der Grundgedanken Friedrich Fröbels«. Für den Fröbelschen Unterricht, in dem ich das Kind nicht rezeptiv, sondern selbsttätig, mitarbeiend zeigen soll, ist die Formel charakteristisch: »Tue dies und sieh, was in dieser bestimmten Beziehung aus deinem Handeln folgt und zu welcher Erkenntnis es dich führt.«[1])

Als wichtig für unser Anschauungsprinzip müssen aus dessen Erörterungen über die Fröbelschen Spielgaben und das Selbsttätigkeitsprinzip vor allem zwei Tatsachen hervorgehoben werden, in denen wir eine Weiterbildung der Pestalozzischen Anschauung sehen. Einmal hat Fröbel sich mit Bewußtsein von der Einseitigkeit Pestalozzis in der Burgdorfer und auch noch in der Ifertener Zeit frei gehalten, indem er bei seinen Spielgaben neben Zahl und Form auch sinnliche Qualitäten und zeitliche Verhältnisse berücksichtigte. Wenn er auch den Formen und Gestalten eine gewisse und schließlich auch berechtigte Vorzugsstellung wegen ihres mathematischen Charakters einräumen zu müssen glaubte, so sah er in ihnen doch nicht das Wesen der Dinge wie der Pestalozzi der Gertrud und so hatte er auch keinen Grund irgend eine Sinnesqualität, die für die kindliche Anschauung in Betracht kommt, zu vernachlässigen. Er sieht es sogar als einen »wesentlichen Fortschritt« an, die Farbe z. B. »unter die Zahl der begründenden Erziehungs- und Unterrichtsmittel«[2]) aufgenommen zu haben. Und nach seinen Berichten über die Erziehungsanstalt zu Keilhau muß der Unterricht »alle Dinge ihrem Leben, ihrem Geist und ihrem Getrenntsein nach, in Hinsicht auf Stoff, Form, Größe, Gestalt, Zahl, Farbe, Ton, Bewegung, Name, Ursache, Wirkung und Entstehung versichern und betrachten«.[3]) Fröbel nimmt also von vornherein in der Bildung der Anschauung den Standpunkt ein, dem sich Pestalozzi im Schwanengesang ungefähr nähert, wo er

[1]) L. I 1. 245. — [2]) L. I 1. 329. — [3]) L. I 1. 460.

der Form und Zahl ihre ursprüngliche Bedeutung abspricht. Fröbel ist wie Pestalozzi überzeugt, daß man das Kind systematisch anschauen lehren müsse. Aber auch er analysiert noch vom Standpunkt des Erwachsenen aus und zwar nicht die sich entwickelnde Anschauungskraft sondern die Anschauungsobjekte nach ihren Elementen; auch er kannte das Seelenleben des Kindes noch zu wenig, als daß er sich klar gewesen wäre, wann, wie und in welcher Reihenfolge das Kind zum Auffassen von Farben, Formen, räumlichen und zeitlichen Verhältnissen zu erziehen wäre. Fröbel war von der Notwendigkeit der Durchführung des Prinzipes der Anschauungsbildung überzeugt, aber seine unzulänglichen Methoden, sein Beobachten des Kindes bei jeder Gelegenheit, das aber doch eines bestimmten Planes entbehrte, sein Sichversenken in des Kindes Geist, konnten nicht zu einer wirklichen Analyse des kindlichen Arbeitsprozesses führen. Gleichwohl aber kam Fröbel über Pestalozzi schon ein gutes Stück hinaus. Vor allem aber gilt das, insofern, als Fröbel das Konstruieren als Mittel des Anschauungsunterrichtes erkannte und dasselbe in seinen Kindergärten, wo er Gelegenheit zum Aufbauen und Schaffen gab, in den Dienst des Beschäftigungstriebes stellte. Wichtig ist, daß er an die Stelle der didaktischen Kraft des Lehrers die anregende der eigenen Kindesleistung treten ließ. Fröbel erkannte in richtiger Wertung des Anschauungsprinzipes, daß es notwendig ist den Kindern die Gegenstände zuerst ganz darzubieten, dann in ihren Hauptteilen nach Form, Größe, Lage, vor allem aber erkannte er es als wichtigen Faktor der Bildung der Anschauungskraft, die Gegenstände von den Kindern selbst wieder herstellen zu lassen aus einem Material von den verschiedensten Qualitäten, wobei die Kinder selbst messen, vergleichen, auswählen und probieren mußten. Den Fortschritt, den Fröbel damit über Pestalozzi hinaus macht, drückt Barop, wenn auch in der Sprache der Entwicklungsphilosophie, doch charakteristisch dahin aus, daß

Fröbel »nicht allein durch Produktivität innerhalb der Rezeptivität à la Pestalozzi, sondern auch unmittelbar durch freie Produktion den Menschen entfallen will«.[1])

Das Prinzip der Selbsttätigkeit ist es also, das Fröbel mit Pestalozzi verbindet, und das der Darstellung ist es, das Fröbel über Pestalozzi hinausführt. Selbsttätigkeit und Darstellung mit allen ihren Folgerungen verbinden Fröbel und die Reform. Demgemäß steht für uns die Fröbelsche Identitätsphilosophie, die Disharmonie zwischen seiner spekulativ begründeten Theorie und seinen auf Erfahrung basierenden Praxis weiter nicht zur Erörterung. Für uns wichtig und pädagogisch wertvoll ist vor allem Fröbels starke Betonung der wahren Humanität des Menschen und sein dadurch motiviertes Prinzip der darstellenden Selbsttätigkeit, das dem Kinde nicht eine Menge Wissensstoff übermitteln will, sondern das alle Kräfte des Kindes aufruft selbsttätig den Wissensstoff zu erarbeiten.

---

[1]) L. I 1. VIII.

Dritter Teil.

Allgemeine Wertung des Anschauungsunterrichtes Pestalozzis und Fröbels.

Hiermit glauben wir die wichtigsten und wesentlichsten Gedanken, die sich bei Pestalozzi und Fröbel unter dem Anschauungsprinzip zusammenfassen lassen, zur Darstellung gebracht zu haben. Ein Vergleich zwischen beiden Pädagogen zeigt uns, daß beide eine hohe Auffassung vom Menschen und von der Erziehung gehabt haben, wenn Fröbel aus seinen entwicklungsphilosophischen Ansichten heraus dafür auch eine ganz andere Begründung als Pestalozzi gibt. In letzter Linie war es beiden mit ihrer Pädagogik um das wahre innere Glück des Menschen, um »die innere Zufriedenheit mit sich selbst« zu tun. Und von diesem letzten Zweck ist auch ihre reformatorische Didaktik und Methodik beherrscht, die in ihrer Anschauung und in ihrem Anschauungsunterricht wurzeln. Das Anschauungsprinzip, wie es bei Pestalozzi sich findet und wie es bei Fröbel eine Weiterbildung erfährt, ist in dieser Auffassung und Motivierung vom Standpunkt der Psychologie und dem Erziehungszweck aus vorher in der historischen Pädagogik nie aufgetreten. Der Reihe der Anschauungspädagogen: Baco — Comenius — Basedow ist die von Pestalozzi — Fröbel entgegen zu setzen. Pestalozzi und Fröbel vertreten mit ihrem Anschauungsprinzip in der Hauptsache durchaus originelle Ideen.

Nun aber erhebt sich die Frage: Welche Bedeutung haben diese Ideen? Wie sind die Anschauung und der Anschauungsunterricht Pestalozzis und Fröbels zu werten?

Pestalozzis Anschauung als Tätigkeit, nicht als Inhalt, ist ein geistiger Prozeß. Das psychische Subjekt erfaßt in der Anschauung einen Gegenstand der Erscheinungswelt, so daß er klar und deutlich vor seinem geistigen Auge steht, das psychische Subjekt verarbeitet in der Anschauung die Sinneseindrücke zu einem einheitlichen Bilde. Die Pestalozzische Anschauung ist also keineswegs ein bloßes Abspiegeln von Sinnesgegenständen, denen sie sich rein rezeptiv-passiv gegenüber verhält wie die Empfindung, sie ist auch keine bloße Wahrnehmung, bei der das psychische Subjekt die Empfindungen auffaßt, die Pestalozzische Anschauung geht über die Wahrnehmung insofern hinaus, als sie die verschiedenen Sinneseindrücke so auffaßt, wie sie in Wahrheit aufzufassen sind, so daß kein wesentliches Moment übersehen, vor allem auch kein fremdes nach Art der phantasiereichen Kinder hinzugetragen wird. In der Anschauung werden die so bereits richtig aufgefaßten und gewerteten Einzelempfindungen zu einem harmonischen, übersichtigen, klaren und deutlichen, eben anschaulichen Bilde vereinigt und dem Bewußtsein eingeordnet, so daß jeder Gegenstand nicht nur im Gegensatz zu jedem anderen vielleicht ähnlichen noch erkannt wird, sondern auch seine einzelnen Teile und ihr Verhältnis zueinander scharf ins Bewußtsein treten. Die Pestalozzische Anschauung hat also immer einen unmittelbaren Sinnesgegenstand zum Vorwurf; daneben enthält sie aber auch Elemente, die nicht unmittelbar empfunden bezw. erlebt werden; denn die Klarheit einer Anschauung ist davon abhängig, daß die Sinneseindrücke, die Perzeptionsmassen, alle notwendigen Apperzeptionsvorstellungen wachrufen und dadurch ergänzt und bestimmt werden. Die Pestalozzische Anschauung ist also eine variable Größe, die mit den Entwicklungsstufen an innerem Reichtum zunimmt. So stellt sich uns die Anschauung Pestalozzis vom Standpunkt der modernen Psychologie aus dar. Diese Anschauung — gemeint ist die äußere — macht

Pestalozzi zur Grundlage aller Erkenntnis, nicht nur insofern, als die Anschauungserkenntnis die erste des Kindes ist, sondern auch insofern der logische Begriff als Mittel des Denkens nur dann ein sicherer und fester ist, wenn seine Abstraktion nur von einer solchen klaren und deutlichen Anschauung erfolgt ist. Eine solche Anschauung ermöglicht also erst das richtige Geistesleben; denn sie läßt im psychischen Subjekt ein Bild zurück, das sich nicht wieder verflüchtigt, sondern immer wieder reproduziert werden kann und so ein anschauliches Denken ermöglicht. Der Zusammenhang von Anschauen und Denken liegt damit offen und die Pestalozzische Betonung der Anschauung als Fundament gewinnt damit seine höchste Bedeutung. Neben dieser äußeren Anschauung kennt Pestalozzi auch noch eine innere, die er zur Grundlage des sittlichen Lebens macht. Diese innere stimmt mit der äußeren insofern überein, als sie wie diese den Charakter der Wirklichkeit trägt. Pestalozzi will Liebe, Dank, Vertrauen, Ordnung, Ruhe, Schönheit erleben lassen an ganz bestimmten individuellen Erlebnissen. Erst dieses innerliche Selbsterleben bewirkt in der kindlichen Seele ein Bewußtsein von dem Wesen des Dankes und der Liebe und bildet so die Grundlage für die wirkliche Dankbarkeit und Liebe.

Die äußere und innere Anschauung Pestalozzis scheinen uns in der Tat die richtigen Grundlagen des Unterrichtes und der Erziehung zu sein. Das Wesen der Anschauung — und zwar handelt es sich hier vorzugsweise wieder um die äußere — bedingt natürlicherweise auch Wesen und Aufgaben des Pestalozzi-Fröbelschen Anschauungsunterrichtes. Die Bedeutung des Pestalozzi-Fröbelschen Anschauungsunterrichtes tritt um so schärfer hervor, wenn wir ihn kurz mit den verschiedenen Richtungen vergleichen, die bisher als Anschauungsunterricht angesprochen wurden. Zwei Grundauffassungen haben sich bisher in der Geschichte geltend gemacht, die sich aber keineswegs ausschließen. Nach

der einen versteht man unter Anschauungsunterricht nur eine didaktische Methode, alle Stoffe des Unterrichtes in anschaulicher Weise zu behandeln, d. h. zum Ausgangspunkt der Erkenntnis nicht das Wort, den Begriff, sondern die Sache zu machen, oder wenigstens ein Bild der Sache. Wir haben dieses Verfahren bei zahlreichen Pädagogen vor Pestalozzi beobachtet. Pestalozzi nun will, wie wir gesehen, zwar auch auf die Natur, die Erfahrung sich stützen, aber darin liegt nicht der Schwerpunkt seines Anschauungsunterrichtes. Ebensowenig liegt der Kern des Pestalozzischen Anschauungsunterrichtes in dem Prinzip der Veranschaulichung von Erkenntnisinhalten, die an sich gar nicht sinnlich wahrnehmbar sind, wie die abstrakten Begriffe, die aber durch Vorführung konkreter, sinnlicher Verhältnisse gleichsam aufgehellt, begreiflich, anschaulich gemacht werden sollen. Neben diesem »Anschauungsunterricht als Prinzip«, der heutzutage allgemein zur didaktischen Forderung erhoben ist, setzte die praktische Pädagogik aber noch den »Anschauungsunterricht als Fach«. Aber auch unter diesem Begriff versteht man in der Geschichte der Pädagogik noch prinzipiell Verschiedenes. So verlangten die einen Anschauungsunterricht als Fach, um an einem anschauungsfähigen, d. h. sinnlich wahrnehmbaren Stoff: Denkübungen, Sprechübungen, Realien oder Religion zu treiben; andere wieder wollten, ähnlich wie einst Comenius und Basedow, in ihren Mutterschulen für die ersten Klassen überhaupt nur Anschauungsunterricht als einziges Fach, auf dessen Basis sie dann allmählich in alle Disziplinen des Lehrplanes einführen wollten.

Diesen Bestrebungen gegenüber aber fordert man — und das ist charakteristisch für den Anschauungsunterricht Pestalozzis und Fröbels und für den unserer Reformbewegung — den Anschauungsunterricht als ein besonderes Lehrfach, in dem das Anschauen gelehrt und gelernt werden soll. Die Anschauung bei Pestalozzi ist eine wechselnde Größe, deren Inhalt mit der Zeit zu-

nimmt; sie setzt immer schon ein geistiges Arbeiten voraus, das seinerseits wieder abhängig ist von einem guten Funktionieren der sämtlichen Sinnesorgane. Das psychische Subjekt ist von vornherein zu diesen Leistungen nicht ohne weiteres befähigt. Deshalb war es Pestalozzi und Fröbel um die Bildung der Anschauungskraft zu tun; das war die Aufgabe ihres »Anschauungsunterrichtes«. Sie wollten systematisch anschauen lehren, und Anschauen bildet auch den Inhalt, den Lehrgegenstand des Anschauungsunterrichts der experimentellen Pädagogik, wie etwa das Rechnen den des Rechenunterrichtes. Pestalozzi wie auch Fröbel waren überzeugt, daß die Auffassungskraft des Kindes eine andere ist, als die des Erwachsenen, daß sie in den verschiedenen Entwicklungsstufen eine verschiedene ist, daß sie auch bei den einzelnen Kindern je nach ihren individuellen Verhältnissen verschieden ist, und daß dem jeweiligen Entwicklungsgrad der Anschauungskraft ein bestimmtes Correlat auf der Seite der Anschauungsobjekte entsprechen muß. Über diese allgemeinen Prinzipien jedoch sind sie nicht oder nicht wesentlich hinausgekommen. Sie versuchten zwar beide den Anschauungsprozeß zu analysieren, das zeigen ihre vielen Versuche in der Ausprobierung von zweckmäßigen Methoden, die ihnen einen ganz modernen Anstrich geben. Sie haben dabei auch manches Richtige getroffen und das ist ein Beweis für ihren pädagogischen Blick, aber das Geistesleben vollständig zu analysieren, konnte ihnen schlechterdings mit ihren Hilfsmitteln nicht gelingen. Wozu sie aber den Grund gelegt und die Anregung gegeben haben, das führt die heutige experimentelle Pädagogik in ihren Versuchen über den Anschauungsunterricht weiter. Im Gegensatze zu Pestalozzi und Fröbel geht sie bei ihren Untersuchungen vom Kinde und seiner Entwicklung aus, nicht mehr vom Standpunkt des »gebildeten Menschen«. Der moderne Anschauungsunterricht fragt: Wie schauen die Kinder an verglichen mit den Erwachsenen? Wie schauen die Kinder an auf

den verschiedenen Entwicklungsstufen? Die Ergebnisse der Experimente beweisen, daß der Anschauungsunterricht Rücksicht nehmen muß auf den eigenartigen Charakter der kindlichen Anlagen, daß die Anschauungsobjekte fortwährend so ausgewählt werden müssen, daß sie den »in den verschiedenen Jahren der Entwicklung vorherrschenden Beobachtungskategorien der Kinder«[1]) entsprechen. So hat die Analyse der Anschauung, die sich ganz in Übereinstimmung mit Pestalozzi als die »verarbeitende Sinneswahrnehmung«[2]) bezw. der durch psychische Tätigkeit »apperzeptiv verarbeitete Wahrnehmungsinhalt«[3]) darstellt, ergeben, daß in der kindlichen Entwicklung aufeinander folgen das »Substanzstadium«, in dem die Kinder Einzelobjekte als Gesamtvorstellungen beobachten, das »Aktionsstadium«, in dem sie für Handlungen, das »Relationsstadium«, in dem sie für Raum- und Formverhältnisse, und das »Qualitätsstadium«, in dem sie für die Eigenschaften empfänglich sind. Weiter steht fest, daß die räumlichen vor den zeitlichen Verhältnissen, die Formenerkenntnis vor der Farbenerkenntnis, die Tastqualitäten vor den Tönen erworben werden. Aber neben diesen allgemeinen objektiven Tatsachen hat der moderne Anschauungsunterricht auch noch subjektive Momente zu berücksichtigen, die nicht in der Natur der allgemeinen Entwicklung, sondern in persönlichen angeborenen Anlagen und in rein äußeren Verhältnissen begründet sind. Die moderne Psychologie unterscheidet verschiedene Anschauungstypen, die »die Art und Weise« darstellen, »wie verschiedene Gruppen von Individuen ein Gegebenes in verschiedener Weise auffassen«. Um richtige Anschauungen zu erzielen, muß also der moderne Anschauungsunterricht auf der einen Seite den verschiedenen Typen zwar Rechnung tragen, andrerseits darf er aber nicht versäumen Einseitigkeiten auszugleichen und alle Sinne in der ihnen zukommenden Weise an der natür-

[1]) Meumann II. 208. — [2]) Meumann II. 170. — [3]) Meumann II. 169.

lichen Auffassung von Anschauungsobjekten zu beteiligen. Jeder Sinn muß also an der Auffassung eines Gegenstandes in der Anschauung soweit beteiligt sein als ihm natürliche Korrelate im Anschauungsobjekt entsprechen. Der moderne Anschauungsunterricht hält also ein vollständig sicheres und getreues Arbeiten unserer Sinnesorgane keineswegs für selbstverständlich, sondern er hält im Interesse objektiver Anschauungen eine Schärfung und systematische Pflege der Sinne wohl für notwendig. Zu diesem Zwecke stellt er, wie dies Fröbel in seinem Darstellungsprinzip bereits angedeutet und gezeigt hat, auch technische Fächer,[1]) wie Zeichnen, Malen, Konstruieren, Modellieren in seinen Dienst. Diese technischen Fächer werden also in erster Linie keineswegs um ihrer selbst willen getrieben, auch nicht deshalb, um im Gegensatz zu den geistigen auch die physischen, die manuellen Fähigkeiten endlich einmal zur Geltung kommen zu lassen, sondern der erste Zweck liegt in der Tatsache begründet, daß diese technischen Fächer zwingend zum genauen Anschauen und Auffassen führen; denn beim Zeichnen und Malen von Gegenständen ist man gezwungen die qualitativen wie intensiven[2]) Verhältnisse des vorliegenden Objektes genau zum Ausdruck zu bringen. Vorteilhafter ist noch das Konstruieren; während wir nämlich beim Zeichnen und Malen nicht alle Details betrachten, sondern nur das, was unter einem bestimmten Gesichtspunkt in die Erscheinung tritt, zwingt uns alles körperliche Darstellen nicht nur schätzend, sondern »Punkt für Punkt«[3]) und »Teil für Teil«[3]) den darzustellenden Körper aufzufassen und immer wieder die Kopie mit dem Original zu vergleichen. Eine weitere Aufgabe des Anschauungsunterrichtes und der Reform liegt darin, daß er auch der individuellen »Vorstellungsheimat« Rechnung trägt; er muß, wie Pestalozzi sich allgemein ausdrückte, an die individuelle Lage und die häuslichen Verhältnisse an-

[1]) Meumann II. — [2]) Meumann I. 196. — [3]) Meumann II. 196.

knüpfen. Bei dem Kinde der Großstadt wird die Beschaffung der Apperzeptionsmassen, die in der Anschauung mit den Perzeptionsmassen verarbeitet werden müssen, in ganz anderen Bahnen verlaufen als bei dem Dorfkinde, ebenso wird sie bei dem Kinde vom Meere anders sein als bei dem von den Alpen. Der Anschauungsunterricht ist also bedingt durch die Anschauung. Die Anschauungen wieder sind in erster Linie nicht abhängig von dem Anschauungsobjekt, sondern von dem Anschauungssubjekt, das immer das vorliegende Anschauungsobjekt nur unter dem Gesichtspunkte anschaut, auffaßt, unter dem es dasselbe gemäß seiner bis dahin zur Entwicklung gelangten geistigen Fähigkeiten auffassen muß. Pestalozzi war davon vollständig überzeugt; durch seinen formalen Elementarunterricht wollte er deshalb eine psychische Kraft in das Kind legen, die nicht wie die Anschauungsobjekte von Minute zu Minute wechseln, sondern die für immer dauert und so den Menschen für sein ganzes Leben in den Stand setzt, sich jederzeit die notwendigen Grundlagen für sein Erkennen und Denken zu verschaffen.

Soweit die Anschauung als Grundlage für den Unterricht in Betracht kommt, stimmen im wesentlichen die Auffassungen Pestalozzis und der experimentellen Pädagogik überein; andrerseits steht auch ganz außer Zweifel, daß Pestalozzi wie auch Fröbel dem modernen Anschauungsunterricht als Fach auch in seiner Ausgestaltung ins Einzelne ein gutes Stück vorgearbeitet haben. Trotz der einzelnen Mißgriffe bleiben Pestalozzi wie Fröbel die Pfadfinder der modernen Pädagogik und vor allem ihres Anschauungsunterrichtes. Die gegenwärtige Reformbewegung, soweit sie in der »Arbeitsschule« auf dem Formalprinzip, dem Prinzip der selbsttätigen Anschauung und Darstellung nach der didaktischen bezw. auch organisatorischen Seite hin den Lehr- und Lernbetrieb umgestalten möchte, ist also nicht von heute, sondern bewegt sich in Pestalozzischen und Fröbelschen Bahnen.

Vierter Teil.

Das Pestalozzi-Fröbelsche Anschauungsprinzip und der Lehrplan für die Werktagvolksschulen Münchens von 1912.

An einem einzigen Beispiel mag uns zum Schluß gestattet sein, kurz zu zeigen, daß und wie weit man auch in der Praxis heutzutage mit den Forderungen der Reform Pestalozzische bezw. Fröbelsche Gedanken vertritt. Der moderne Anschauungsunterricht hat uns bereits für die Theorie gezeigt, welche Fäden Pestalozzi und Fröbel mit unserer Zeit verbinden. Der Schulplan, den München 1912 unter der Leitung des berühmten Führers im Reformstreit, Kerschensteiner, erhalten hat, scheint uns das geeignetste Beispiel für die Praxis zu sein; denn diesen Schulplan darf man wohl als eines der besten praktischen Ergebnisse der wichtigsten Reformvorschläge bis zur Stunde betrachten, andrerseits atmet er nach dem Zeugnis seines eigenen Urhebers ganz den Geist Pestalozzis.

Und in der Tat, Kerschensteiner, der den neuen Plan keineswegs nur angeregt, sondern teilweise bis ins Kleinste auch ausgestaltet hat — so deckt sich der ganze Sachunterricht des neuen Planes mit Ausführungen über den weltkundlichen Unterricht in seinen »Betrachtungen zur Theorie des Lehrplanes« —, hat in all seinen Schriften auch keinen Zweifel darüber gelassen, daß er die Ideen Pestalozzis in der Schule verwirklicht wissen will. Die

Menschen nach Pestalozzi »bauten mit den Steinen vergangener Zeiten nach der Methode Pestalozzis« und so wurde die »Lernschule des Mittelalters zur Lernschule der Neuzeit«;[1]) wenn aber die Zeit der Arbeitsschule gekommen sein wird, »dann werden die Ideen Pestalozzis in die Tat umgesetzt sein«.[2]) Und in den »Betrachtungen zur Theorie des Lehrplanes«, auf die der neue Plan aufgebaut ist, sagt Kerschensteiner[3]) klar und deutlich, daß er sich in der Stoffgruppierung und Gliederung »im Einklang wußte mit den wenigen hier einschlägigen Gesetzen, die einst Pestalozzi in seiner Gertrud« niedergelegt hat und den Pestalozzischen Satz im IX. Brief der Gertrud: »Die Grundsätze alles Unterrichtes müssen von der unwandelbaren Urform der menschlichen Geistesentwicklung abstrahiert werden« — bezeichnet er in derselben Schrift als die »wichtigste Grundlage« »für die Lehrplantheorie«.

Mit vollem Bewußtsein knüpft Kerschensteiner an Pestalozzi an; dagegen finden wir in seinen Hauptschriften wenigstens keine Stelle, die einer wirklichen Berufung auf Fröbel gleichkäme. Und das muß uns eigentlich wundern. Fröbels Satz: »Der Mensch, das Kind, als Glied der Menschheit muß früh« »als Glied eines großen Gesamtlebens nicht nur erkannt und behandelt werden, sondern selbst sich als solches erkennen und betätigen«[4]) paßt auch ganz in die Idee Kerschensteiners über den Wert der Arbeitsgemeinschaft. Kerschensteiners hohe Wertung des Spiels, seine Forderung, »aus unserer Buchschule« »eine Arbeitsschule« zu machen, »die sich an die Spielschule der ersten Kindheit anschließt«,[5]) seine Forderung, das Zeichnen, Modellieren, Malen in den Dienst der Übung und Schärfung der Sinne zu stellen, decken sich mit Fröbelschen Ansichten.

Im folgenden wollen wir kurz für die einzelnen Lehr-

---

[1]) Kerschensteiners Grundfragen 104. — [2]) Kerschensteiners Grundfragen 113. — [3]) Kerschensteiners Betrachtungen. S. VIII. IX. — [4]) L. II. 272. — [5]) Kerschensteiners Grundfragen 109.

fächer des neuen Planes die Berührungspunkte mit Ideen Pestalozzis bezw. Fröbels, soweit wir sie im Anschauungsprinzip zusammengefaßt haben, aufzeigen.

Eine tiefere Auffassung des Anschauungsprinzipes in allen Fächern läßt sich im neuen Plan schon insofern konstatieren, als jetzt wirklich die sinnliche Anschauung zum Ausgangspunkt der Erkenntnisse gemacht wird.

In der Religionslehre verlangt auch schon der Plan von 1880 zwar überall Anschauung, aber im Widerspruch damit empfiehlt er die Notwendigkeit des guten Memorierens und fleißigen Auswendiglernens als einziges Heilmittel. Im neuen Plan ist ausdrücklich wegen der abstrakten übersinnlichen Wahrheiten, die der Religionsunterricht zum Gegenstand hat, die Notwendigkeit betont, die religiösen Wahrheiten »auf anschauliche Weise dem Verstand und dem Willen des Kindes näher zu bringen«.[1]) Im Gegensatze zu früher macht man die biblischen Erzählungen, die auf »die Verhältnisse der Kinder, auf ihr Denken, Wollen und Handeln bezogen werden«,[2]) zur Grundlage der religiösen Unterweisung. Und vor allem soll auf dieser Grundlage auch der Wille des Kindes »zu einem wahrhaft religiösen Leben« angeregt werden. — Auffallend ist im neuen Plan besonders die Stellung des Anschauungsunterrichtes. Er ist nicht mehr nur wie im alten ein Mittel des Sprachunterrichtes, sondern er bildet als selbständiges Fach die gemeinsame Grundlage für alle sogenannten Realien. Da Kerschensteiner Zeichnen und Modellieren ebenso wie die Sprache und Gebärde für Ausdrucksmittel hält, so hat der Anschauungsunterricht wie früher die Fertigkeit sich auszusprechen, so jetzt auch die, genau zu sehen und Gesehenes in Ton und Farbe technisch wiederzugeben, zu fördern. Dies bedingt dann die Forderung der Betätigung des Beobachtungsunterrichtes an nur wirklichen Gegenständen, Erscheinungen und Ereignissen; »für die Übung der

[1]) Lehrplan 1912. 144. — [2]) Lehrpl. 145.

Beobachtungsgabe« scheint Kerschensteiner der »weltkundliche Unterricht allen anderen überlegen zu sein«.[1]) — Im Geographieunterricht verwirft Kerschensteiner die Definition von Begriffen wie etwa »Berg«, »Hügel« und fordert nur »empirische Begriffe, die aus einzelnen charakteristischen Erscheinungen zu abstrahieren«[2]) sind. Dem Anschauungsprinzip entspricht weiter die Weisung in der Geographie von »wohlvorbereiteten, ernst durchgeführten, gründlich verarbeiteten Spaziergängen in und außer der Stadt«[3]) auszugehen. — Und ähnlich ist die Forderung für die Geschichte »auf allen Stufen des Unterrichtes die Heimatkunde in ausgiebiger Weise auszunutzen in Betrachtung kirchlicher und profaner Bauten, Klöster, Stifte, Monumente, Friedhöfe, Straßen, Brücken, Fresken, Museen, Gedenktafeln, Hausinschriften«.[4]) Anschaulich und lebendig wirkt in der Geschichte vor allem schon die Stoffgliederung. Man zählt nicht chronologisch und schematisch die Daten der Weltgeschichte auf, sondern greift nur charakteristische Perioden heraus und verleiht diesen schon durch die Überschrift Leben und Inhalt. Die Geschichte der alten Germanen behandelt man nicht unter dem Titel »Das Altertum« sondern man stellt anschaulich die Aufgabe: »Die alten Germanen und ihre Kämpfe mit den Römern.«[5]) — In der Naturkunde tritt alles Systematische »als zweckloser Verbalismus«[6]) hinter dem Biologischen zurück. Der Plan[7]) schließt ausländische Tiere aus und fordert vor allem Anschauung der lebenden Natur. Diesem Zwecke dienen Maßnahmen, wie sie einst schon Basedow und früher noch Francke empfohlen haben, wie die verschiedenen Gärten, die Terrarien, Aquarien, Raupenkästen, die Pflege von Pflanzenkeimlingen in Töpfen, Schülerübungen und Schulausflüge. — Im deutschen Sprachunterrichte, dessen methodische An-

---

[1]) Kerschensteiners Betrachtungen 132. — [2]) Lehrplan 151. — [3]) Lehrpl. 149. — [4]) Lehrpl. 151. — [5]) Lehrpl. 66. — [6]) Kerschensteiners Betrachtungen 167. — [7]) Lehrpl. 152.

weisungen sich in vielen Punkten mit Hildebrands[1]) Forderungen decken, ist die Pestalozzische Forderung realisiert: »Die Grundlage der Sprachbildung ist der Sachunterricht.« Anschauung verlangt der Plan,[2]) wenn er die Sprachübungen beginnen läßt mit den Namen des Schülers, der Eltern, der Tätigkeit der Eltern, der Spiele und Erlebnisse der Kinder, der Haustiere, Familienereignisse und Feste. Aus dem gleichen Grunde trifft man die Auswahl der Lesestoffe[3]) im engsten Anschluß an den Sachunterricht und das Leben, an die Jahreszeiten und Feste. In Übereinstimmung damit steht die Weisung: »Die Aufsatzstoffe müssen dem Anschauungs- und Vorstellungskreise der Kinder entnommen sein.«[4]) Bisher wurde man bei der Wahl von Aufsatzstoffen weniger der Individualität und der geistigen Leistungsfähigkeit als gewissen Utilitätsrücksichten gerecht. Der neue Plan verlangt nur Stoffe die einer anschaulichen Behandlung fähig sind. Er stellt keine allgemeinen Aufgaben wie »der Garten«, sondern verlangt ganz speziell die Beschreibung »unseres Schulgartens«. — Wertvoll erscheinen uns die methodischen Anweisungen in der Sprachlehre. Wie Hildebrand[5]) knüpft Kerschensteiner im neuen Plan die Unterweisungen »an gegebene Fälle an oder an die Ergebnisse des Sprech-, Lese- und Aufsatzunterrichtes: z. B. die Beugungsübungen an falsch gebildete Formen, die Beugung der Anredefürwörter an Briefe, die Bildung der ersten Vergangenheit an Erzählungen, die Möglichkeitsform an Sagen und Märchen«.[6]) Den Gebrauch der Zeitwörter veranschaulicht man in praktischen Sätzen durch Vergleichung z. B. »Was ich jetzt tue, gestern getan habe, morgen tun werde«.[7]) — Im Rechnen fordert

[1]) Vgl. »Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von der deutschen Erziehung und Bildung überhaupt« von Rud. Hildebrandt. Leipzig 1906[10].

[2]) Lehrpl. 82. Vgl. auch Hildebrand 9. — [3]) Lehrpl. 156. — [4]) Lehrpl. 158. — [5]) Vgl. Hildebrand 16 ff. — [6]) Lehrpl. 160. — [7]) Lehrpl. 88.

der neue Plan mit dem alten, »daß das Verfahren auf allen Stufen von der Anschauung auszugehen habe« . . . »also zuerst Entwicklung der Zahlengrößen und der Zahlenverhältnisse von einem konkreten Sachgebiete aus«.[1]) Die Rechengesetze sind nach dem neuen Plan[2]) nur aus konkreten praktischen Beispielen, die wie die angewandten Aufgaben dem Leben und dem Anschauungskreis des Schülers entnommen sind, abzuleiten. »Um die Lernfreudigkeit zu pflegen« empfiehlt der neue Plan in Übereinstimmung mit dem Pestalozzischen Anschauungsprinzip, »bei Formulierung der angewandten Aufgaben besonders die lokalen Verhältnisse und die Beziehungen der Hauptstadt zur engeren und weiteren Heimat, sowie die eigenartigen Anschauungskreise der Knaben einer- und der Mädchen andrerseits zu berücksichtigen«.[3]) Die Anschauung bildet so den Ausgangspunkt im Rechnen, ob sie aber auf der untersten Stufe wie bei Pestalozzi als intuitive Anschauung das Schlußverfahren ersetzt, vermag man aus dem Lehrplan nicht zu ersehen. Die Erkenntnisse resultieren zweifellos aus anschaulichen Gedankenoperationen, aber vermutlich doch aus der Deduktion und nicht aus der unmittelbaren Anschauung. Weiter fällt auf, daß in den einzelnen Lehrbüchern auch der untersten Klassen zuerst die Aufgaben mit unbenannten Zahlen aufgeführt werden, obwohl nach dem Lehrplan im allgemeinen die Einführung in jede der Aufgaben durch Rechnungsbeispiele mit benannten Zahlen zu betätigen ist.

Es bleibt aber kein Zweifel, daß im neuen Münchener Lehrplan das Anschauungsprinzip, auch schon soweit man darunter die sinnliche Wahrnehmung und eine natürliche anschauliche Apperzeption versteht, viel stärker und didaktisch richtiger im Einklang mit Pestalozzi und Fröbel hervortritt, als im alten Plan von 1880. Doch darin liegt nicht die Bedeutung des neuen Planes zunächst begründet.

---

[1]) Lehrpl. 163. — [2]) Lehrpl. 164. — [3]) Lehrpl. 165.

Was ihn und mit ihm die Reformbestrebungen charakterisiert und was ihm zumeist den Stempel des Pestalozzischen bezw. Fröbelschen Geistes ausdrücken soll, das ist die Betonung des Formal- und noch weit mehr des Selbsttätigkeitsprinzipes.

Nach Kerschensteiners berechtigter Meinung ist »nicht die Masse des Gebotenen, sondern dessen innere Verknüpfung die Hauptsache«, ebenso liegt der »erziehende Einfluß des Unterrichtes nicht in dem Erscheinungsmäßigen sondern in dem Gesetzmäßigen des Stoffes«.[1]) Und in seinem »Begriff der Arbeitsschule«[2]) führt er aus, daß weniger Wert »auf die Anhäufung des Wissens als auf die Entwicklung von ... Fähigkeiten zu legen« ist; denn im Sinne der Arbeitsschule liegt es »mit einem Minimum von Wissensstoff ein Maximum von Fertigkeiten, Fähigkeiten und Arbeitsfreude« auszulösen. »Wer nur einige Aufgaben mit Sorgfalt, Gründlichkeit unter stetiger denkender Beobachtung und ständiger Selbstüberwindung nach Maßgabe seiner geistigen Kräfte lösen und die Freude und Seligkeit ihrer Lösung kosten gelernt hat, ist wahrhaft unterrichtet und gerettet für alle Aufgaben, die ihm das spätere Leben zu lösen geben wird.«[3]) Deutlich spricht der neue Plan das Formalprinzip selbst aus z. B. in seinen methodischen Bemerkungen über die Heimat- und Erdkunde: »Nicht zahlreiche Einzelerkenntnisse sind die Hauptsache, sondern die innere Verknüpfung der gewonnenen Vorstellungen zu wohlgeordneten Reihen- und Gesamtvorstellungen und zur Gewinnung der eingeprägten geographischen Grundgesetze.«[4]) Ebenso betont der Lehrplan[5]) als Hauptaufgabe der Heimatkunde im Schüler die geographischen Grundbegriffe zu entwickeln und ihn in das Verständnis der kartographischen Anschauungsmittel, wie Reliefe, Profile, Pläne, Karten einzuführen. Dem Formalprinzip wird Rechnung getragen, wenn der neue Lehrplan in einem wohl-

[1]) Kerschensteiners Betrachtungen 90. — [2]) Kerschensteiners Begriff der Arbeitsschule 64. — [3]) Kerschensteiners Grundfragen 87. — [4]) Lehrpl. 151. — [5]) Lehrpl. 54.

tuenden Gegensatz zu früher die zusammengehörigen Fragen des umfangreichen Stoffes in der Naturkunde immer um eine Hauptfrage gruppiert und von ihr als Zentrum aus die übrigen behandelt; dadurch kommt der organische Zusammenhang des Lebens in der Natur viel anschaulicher zum Ausdruck als durch die systematische Behandlungsweise des alten Planes. Dadurch allein ist die Möglichkeit der vielseitigen inneren Verarbeitung, die immer das Hauptfeld der Anschauung bilden muß, gegeben, schließlich auch für das weitverzweigte Lehrgut der Realien.

Die größte Aufmerksamkeit und die weitgehendste Berücksichtigung erfährt im neuen Plan das Pestalozzi-Fröbelsche Prinzip der Selbsttätigkeit. Und es ist dies ganz einleuchtend, nachdem speziell dieses Prinzip die ganze Reformbewegung verursacht hat und die neue Didaktik begründen soll. Kerschensteiner verlangt eine Schule, die nicht nur der »Rezeptivität des Kindes, sondern auch der Produktivität, die nicht nur seiner passiven sondern auch seiner aktiven Natur angepaßt ist«.[1]) Und diese Meinung begründet er ausführlich. »Die Jahre der Kindheit bis zur Pubertät sind in der Regel durch lebendige Aktivität gekennzeichnet. Das Wesen des Menschen um diese Zeit ist Arbeiten, Schaffen, Bewegen, Probieren, Erfahren, Erleben um ohne Unterlaß im Medium der Wirklichkeit zu lernen.«[1]) Nun vertritt aber Kerschensteiner die Meinung, daß die manuelle Arbeit der geistigen vorangehen müsse, weil sich ja die geistige erst im Laufe der Kultur aus der manuellen entwickelt hat und dieses um so mehr, »als ja auch in der ganzen Entwicklung des Kindes die körperliche und manuelle der geistigen vorangeht, also insbesondere in der Zeit vom 3. bis 14. Lebensjahre die Instinkte und Triebe für manuelle Betätigung vorherrschen«, und so liegt es nahe, daß im neuen Plan Arbeit mit körperlichem Gestalten und Selbst-

[1]) Kerschensteiners Grundfragen 104.

tätigkeit oft mit manueller Tätigkeit zusammenfällt. Die manuelle Arbeit schätzt aber Kerschensteiner weniger um ihrer selbst willen, als vielmehr deshalb, weil sie ihm geeignet erscheint zu Menschen zu erziehen, »die den Zweck und Segen des Staatsverbandes an der Wurzel erfassen lernen«, weil die »Arbeit, die hingebende, sich selbst aufopfernde Arbeit im Dienste der Menschheit oder einer großen Wahrheit«[1]) »der Träger der Kultur ist«, und weil sich bei ihr vor allem auch den verschiedenen Begabungen der Kinder Rechnung tragen läßt. Inwieweit diese Auffassung von der manuellen Arbeit zutrifft, haben wir hier nicht zu untersuchen; sicher ist aber, daß Kerschensteiner die Selbsttätigkeit genau so für den Geist wie für die Hand fordert. Und wir finden das Prinzip der Selbsttätigkeit in der Tat auch in allen Fächern, auch in der sprachlich-geschichtlichen verwertet.

Der Religionsunterricht verdankt dem Prinzip der Selbsttätigkeit die Einführung des »religiösen Anschauungsunterrichtes« und des »religiös-sittlichen Anschauungsunterrichtes«, wodurch die Kinder eingeführt werden sollen in ein richtiges Verständnis des Kulturortes und aller darin befindlichen Gegenstände, sowie der darin vorgenommenen religiösen Handlungen zu den verschiedenen Zeiten des Jahres und der dabei benötigten Geräte. Die religiösen Wahrheiten gewinnen im Herzen der Kinder einen festeren Halt, wenn sie sich durch diesen Anschauungsunterricht selbsttätig natürliche Anknüpfungspunkte und solide Stützpunkte erwerben. Besonders stark ist die Hervorhebung der Selbsttätigkeit im Anschauungsunterricht und in den Realien. Dieselbe soll angeregt werden auf den Schul- und Spazierwegen und soll sich zeigen im Darstellen mittels Zeichnens und plastischen Bildens, im selbsttätigen Messen und Wägen. Die Kinder müssen sich zuerst selbst äußern über die Gegenstände ihrer Wahrnehmung. »Daran schließt sich

[1]) Kerschensteiners Grundfragen 111.

erst« — in ganz Fröbelscher Art — »die planmäßige Betrachtung, die soweit als tunlich auf Lagen- und Größenverhältnisse, auf Farben- und Zeitvorstellungen und insbesondere auch auf ursächliche Zusammenhänge der Formen und Erscheinungen am Dinge eingeht.« [1]) Selbsttätig ist der Schüler, wenn man von ihm in der Heimat- und Erdkunde behufs besserer Einprägung das Zeichnen fordert, mit dem er seine Erkenntnisse graphisch darstellt und in gleicher Weise bei den »Beobachtungen am Himmel, in der Luft, am Boden, an und im Wasser, auf Wiesen und Anlagen, in den Straßen, bei Bauten, im Schulhof und Schulgarten«, zu denen er frühe angeleitet werden soll. — In der Geschichte werden »zur Förderung der selbständigen Tätigkeit des Schülers Umrißzeichnungen historisch-politischer Karten mit Eintragen von Ansiedelungen und Schlachtorten, Wegskizzen von Heereszügen, Erklärungen historischer Bilder und Gedichte empfohlen«. [2]) Es ist anzuerkennen, daß durch Realisierung dieser Weisungen Stützpunkte für geschichtliche Tatsachen im Kinde geschaffen werden; aber abgesehen davon, daß diese Zeichnungen rein äußerlich vielleicht korrekt ausgeführt werden können, ohne daß sie auf den Geist einwirken, weil meist keine unmittelbare sinnliche Anschauung zugrunde liegt, kann man doch den Gedanken nicht von sich weisen, daß hier die Selbsttätigkeit des Schülers eigentlich in nebensächlichen [3]) Dingen in Anspruch genommen wird, weniger aber um selbsttätig ein Verständnis für Geschichte und ihre Zusammenhänge zu gewinnen. Die »geschichtliche Anschauung« kann bei dieser Art von Selbsttätigkeit völlig unberührt bleiben. — Dagegen ist diese Befürchtung weniger angebracht, wenn in der Naturkunde das Bestreben, die Kinder zu Beobachtungen auf ihren Schulwegen und Spaziergängen anzuleiten, unterstützt wird durch ausgiebige Heranziehung

[1]) Lehrpl. 148. — [2]) Lehrpl. 152. — [3]) Kerschensteiners Begriff der Arbeitsschule 43.

der Kinder zum Entwerfen schematischer Zeichnungen des Gesehenen. Hier ruht die Darstellung auf unmittelbarer Anschauung, sie wird den Schüler zur genauen Beobachtung veranlassen und bildet gleichsam das Korrektiv für die Anschauung. — Selbsttätigkeit fordern die für die 7. und 8. Klasse eingeführten Schülerübungen in Chemie und Physik, in denen die Schüler angeleitet werden »durch eigene einfache Versuche in die Gesetze der Natur einzudringen«. Die selbsttätige Anschauung der Schüler wird auch in Anspruch genommen bei Flächen- und Körperberechnungen,[1]) indem man die Kinder hier einschlägige Objekte messen und analoge Formen aus dem Leben anführen, dort solche in Papier oder Pappe nachbilden oder durch Zeichnungen darstellen läßt. — Im Schönschreiben decken sich die Lehrpläne von 1880 und 1912. Im Gegensatz zu vielen Reformern,[2]) die für das Schreiben mit Fröbel gewisse Vorübungen verlangen, wie Stäbchenlegen, Flechten, Falten, Formen, malendes Zeichnen, Erbsenlegen lehnt es Kerschensteiner ausdrücklich ab, die Einführung in eine manuelle Technik durch andere Techniken vorzubereiten, die für ihn »bloß als Befriedigung des so lebhaften Tätigkeitsbetriebes des Kindes, als Belebungsmittel des gesamten Unterrichtes« in Betracht kommen, aber nicht als »neues Bildungselement«[2]) für unsere Schule. — Am einschneidendsten zeigt sich die Reform und ihr Prinzip der Selbsttätigkeit auf dem Gebiete des Zeichnens im neuen Lehrplan. War nach dem alten das Ziel einzig von der Ästhetik diktiert, so verlangt der neue: »Der Zeichenunterricht hat die Gesichtsvorstellungen auszubilden und das Vermögen sie graphisch auszudrücken in den Anfängen zu entwickeln.«[3]) Gerade der Zeichenunterricht, wie er in München betrieben wird, hat viele Anhänger aber nicht minder viele Gegner gefunden. Nach Barth[4]) sind Kerschensteiners Ideen »die

[1]) Lehrpl. 165. — [2]) Kerschensteiners Begriff der Arbeitsschule 45. — [3]) Lehrpl. 111. — [4]) Barth 558.

folgerichtigste Anwendung des Prinzips der Anschauung auf den Zeichenunterricht«. Daß man demselben nur Gegenstände der Natur zugrunde legt, ist zweifelsohne ein berechtigter Fortschritt gegenüber dem Plan von 1880, der in dem Kopieren von Ornamenten nach Vorlagen aufging. Ebenso entspricht das Gedächtniszeichnen auf der ersten Stufe, der Stufe des »Schemas«, am besten der Anlage des Kindes, »weil die ersten graphischen Darstellungen des Kindes ... nur eine Niederschrift dessen sind, was das Kind weiß«.[1]) Dieses Gedächtniszeichnen dehnt Kerschensteiner auf die ersten 4 Klassen aus; denn »ein systematischer Zeichenunterricht nach Modellen in den 4 Unterklassen unserer Volksschulen wird wenig Früchte tragen können, sofern nicht ein entsprechender Anschauungsunterricht die Reife zu beschleunigen vermag, weil bis zu diesem Alter die nötige Reife der Auffassung der Form nicht vorhanden ist«.[2]) Auffallend, aber erklärlich ist in dieser Disziplin der Gegensatz zwischen Kerschensteiner einer- und Pestalozzi bezw. Fröbel andrerseits, die beide das Zeichnen zur Grundlage ihres Schreibunterrichtes machten.

Wenn auch diese Würdigung des neuen Münchener Lehrplanes keinen Anspruch auf Vollständigkeit machen kann, so glauben wir doch darin gezeigt zu haben, daß die Auffassung und Verwertung des Anschauungsprinzipes eine tiefe und grundlegende ist und daß in der praktischen Ausgestaltung desselben sich zahlreiche und starke Anklänge an Pestalozzi und Fröbel finden. Die Fäden, die Pestalozzi außerhalb des Anschauungsprinzipes noch mit Kerschensteiner und seinen Reformideen verknüpfen, interessieren uns hier weiter nicht. Mit Pestalozzi hat aber der neue Plan die Anschauung in Wahrheit zum notwendigen Ausgangspunkt des ganzen Unterrichtes gemacht. Man hat in den Modellen, Sammlungen, Aquarien,

[1]) Kerschensteiner, Die Entwicklung etc. 15. — [2]) Kerschensteiner, Die Entwicklung etc. 34. 35.

Terrarien und Laboratorien keineswegs nur Anschauungsmittel im Sinne von Comenius und Basedow geschaffen, um vor allem den Augen der Kinder Nahrung zu bieten, sondern man ist sich bewußt, daß ihr Wert darin liegt, daß man mit ihnen und an ihnen selbsttätig die Wissensstoffe sich erarbeiten kann. Das Schwergewicht im Unterrichte ist damit nicht mehr die Übermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern die nutzbringende Ausbildung der Kräfte. Die Selbsttätigkeit des Schülers ist im neuen Plan in den didaktischen Vordergrund gerückt. Und zwar will diese Selbsttätigkeit des Schülers keine andere sein als die natürliche Tätigkeit des Kindes, so wie sie sich im Spiele zeigt, in der Schule allerdings charakterisiert durch eine Zielsetzung, so daß sie den Stempel der Arbeit trägt, der »hingebenden, sich selbstaufopfernden Arbeit im Dienste der Mitmenschen oder einer großen Wahrheit«.[1]) Dem neuen Lehrplan liegt der didaktisch richtige Gedanke zugrunde, das, was gelernt werden muß, naturgemäß sich anzueignen, so daß es sich nicht wieder wie früher verflüchtigt, sondern gleichsam in Fleisch und Blut übergeht und sich praktisch verwerten läßt. Im neuen Lehrplan scheint uns die Pestalozzische Anschauung wirklich zum Fundament aller Erkenntnis gemacht worden zu sein. Die Anschauung, die hier im Lehrplan als Grundlage für den Unterricht in Betracht kommt, bezieht sich in erster Linie auf jene, die Pestalozzi als die äußere bezeichnet hat. Wie Pestalozzi, so legt aber nun auch Kerschensteiner, wie aus allen seinen Schriften hervorgeht, das Hauptgewicht auf die erzieherische Seite der Schule. Den erzieherischen Fragen gelten vor allem seine Reformen des Arbeitsbetriebes. Von einer Umgestaltung der Schule im Sinne der Arbeitsschule erwartet sich Kerschensteiner einen heilsamen Einfluß auf die ganze Charakterbildung. Und von Pestalozzi haben wir gehört, daß seine didakti-

[1]) Kerschensteiners Grundfragen 111.

schen Grundsätze ihre volle Bedeutung erst gewinnen im Zusammenhang mit seiner Erziehung, daß sie beherrscht sind von seinen erzieherischen Gedanken, die abzielen auf das innere Glück des Menschen, auf die innere »Zufriedenheit mit sich selbst«. Zwischen Pestalozzi und Kerschensteiner herrscht also auch in dieser Beziehung Übereinstimmung. Ein Lehrplan nun wendet sich naturgemäß in erster Linie an den Intellekt. Erziehungsfragen können in ihm höchstens angedeutet werden, in ihrer Lösung hängen sie ab von dem Willen und dem Geschick der einzelnen unterrichtenden Persönlichkeit — soweit die Schule in Betracht kommt —. Soll also der Münchener Lehrplan nicht — im Widerspruch mit seinem Urheber — eine nur dem praktischen Leben dienende Gestaltung des Unterrichtes bezwecken, sollen die heranwachsenden Menschen nicht vielleicht durch eine einseitige Kultur des Verstandes und eventuell der physischen Kräfte innerlich dabei leerer und friedloser werden, soll das Ziel des Unterrichtes mit Pestalozzi in letzter Hinsicht auf die innere Zufriedenheit des Menschen mit sich selbst abzielen, dann müssen die Weisungen des Münchener Lehrplanes keineswegs nur buchstäblich erfüllt werden, sondern auch heraus aus dem Geiste ihres Urhebers.

Literatur-Verzeichnis.

1. Quellen.

J. B. Basedows Ausgewählte Schriften von Dr. Hugo Göring. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1880.

J. A. Comenii, Opera Didactica Omnia. Amsterdam 1647.

A. H. Francke, Schriften über Erziehung und Unterricht in der Pädagogischen Bibliothek von Karl Richter. Leipzig 1872.

Friedrich Fröbels Gesammelte pädagogische Schriften. Herausgegeben von Dr. W. Lange, Berlin 1874 (im Text zitiert unter L.).

Lehrplan für die Werktagvolksschulen der K. Haupt- und Residenzstadt München. München 1912.

John Lockes Gedanken über Erziehung. Übersetzt von Dr. E. von Sallwürk. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1910[5].

Pestalozzis Sämtliche Schriften. 15 Bände. Erschienen bei Cotta, Stuttgart 1821 (im Text zitiert unter C.).

J. H. Pestalozzis Ausgewählte Werke. 4 Bände. Herausgegeben von Friedrich Mann. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). (zitiert unter M.). 1897[5].

J. H. Pestalozzis Ausgewählte Schriften. Herausgegeben von Dr. P. Natorp (Band 24, 25 in Greßlers Klassiker der Pädagogik), Langensalza 1905 (zitiert unter N. II, N. III).

Pestalozzis Sämtliche Werke. 18 Bände. Herausgegeben von L. W. Seyffarth, Brandenburg 1821 (zitiert unter S.).

2. Bearbeitungen.

Andreae, Dr. *C.*, A. Diesterweg. Leipzig 1899.

Barth, *Paul*, Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Leipzig 1906.

Barth, *E.*, Diesterwegs Stellung zu Pestalozzi. Leipzig 1910.

Deussing, *G.*, Der Anschauungsunterricht in der deutschen Schule. Frankenberg a. S. 1884.

Diem, *Ulr.*, Das Wesen der Anschauung. Bern 1899.

Fichte, *Joh. Gottl.*, Sämtliche Werke. IX. Bd. Berlin 1846.

Fischer, A. S., Der Kindergarten. Wien 1895.
Hauschmann, Alex. Bruno, Friedrich Fröbel. Bielefeld 1874.
Hasl, Geschichte der Anschauungsmethode. München 1904.
Heubaum, Alfred, Joh. H. Pestalozzi. Berlin 1910. III. Bd. »Die Großen Erzieher« von R. Lehmann.
Heußler, Pestalozzis Leistungen im Erziehungsfache. Basel 1838.
Hildebrand, R., Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt. Leipzig 1906[10].
Israel, August, Pestalozzis Bibliographie. 2. Bd. Berlin = 29. Bd. von Monumenta Germaniae Pädagogica.
Kerschensteiner, Georg, Betrachtungen zur Theorie des Lehrplanes. München 1901[2].
— — Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung. München 1905.
— — Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Erfurt 1909[4].
— — Grundfragen der Schulorganisation. Berlin 1912[3].
— — Begriff der Arbeitsschule. Leipzig und Berlin 1912.
Loos, Jos., Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtskunde. Wien 1906. Nämlich: Schiller-Lindner, Anschauungsunterricht.
Leser, Herrmann, Johann Heinrich Pestalozzi. Leipzig 1908.
Meumann, Ernst, Vorlesungen zur Einführung in die experim. Pädagogik. 2. Bd. Leipzig 1907. Bd. I[2] 1911.
Natorp, Dr. *P.*, Joh. H. Pestalozzi. Bd. 23 in Greßlers Klassiker der Pädagogik. Langensalza 1905.
— — Pestalozzi, sein Leben und seine Ideen. Leipzig 1912[2]. 250. Bd.: Aus Natur und Geisterwelt.
Negentzoff, Das Prinzip der Selbsttätigkeit in der Pädagogik Fried. Fröbels. Zürich 1908.
Niethammer, Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus. Jena 1908.
Pfänder, Dr. *Alexander*, Einführung in die Psychologie. Leipzig 1904.
Prüfer, Joh., Die pädagogischen Bestrebungen Fr. Fröbels in den Jahren 1836—1842. Leipzig 1909.
von Raumer, Karl, Geschichte der Pädagogik. Stuttgart 1844.
Rein, W., Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1903[2]. Bd. II, H. Scherer, A. Diesterweg. — Bd. III, Fr. Zimmer, Friedrich Fröbel. — Bd. IV, Eugen Pappenheim, Kindergarten. — Bd. VI, P. Natorp, Pestalozzis Pädagogik.
Richter, Karl, Der Anschauungsunterricht in den Elementarklassen. Leipzig 1887.
Schäfer, Dr. *Fr.*, Geschichte des Anschauungsunterrichtes in: Geschichte der Methodik des deutschen Unterrichtes in der Volksschule von Dr. Kehr. Gotha 1889[2].
Scherer, X., Die Pestalozzische Pädagogik. Leipzig 1896.
Fr. Schleiermachers Sämtliche Werke IX. Bd. Berlin 1846.

Schmid, Dr. *K. A.*, Geschichte der Erziehung vom Anfang bis auf unsere Zeit. Stuttgart 1884—1902. Bd. III 1. Karl Sandberger, Francis Bacon. — Bd. III 2, August Israel, Wolfgang Batke. — Dr. Julius Prügel, Joh. A. Comenius. — Bd. IV 2, Dr. Georg Schmid, Der Philanthropinismus.

Schreiber, Geschichtliche Entwicklung der Anschauung. Paderborn 1907.

Schulz, Die philosophischen Grundlagen der Pädagogik Fr. Fröbels. Leipzig 1905.

Schwalbe, Die historische Entwicklung des Anschauungsprinzipes von Luther bis Pestalozzi. Leipzig 1903.

Vogt, Gideon I, Wolfgang Ratichius. Langensalza 1894. XVII. Bd. »Die Klassiker der Pädagogik«.

Vogt, Gideon II, Das Leben und die pädagogischen Bestrebungen des Wolfg. Ratichius. Cassel 1876. Als Programm des Gymnasiums zu Cassel 1876.

3. Zeitschriften.

Pädagogische Blätter für Lehrerbildung. Gotha, Jahrg. 1881, 1884.

Zeitschrift für christliche Erziehungswissenschaft. IV. Jahrg. 1910/11. Paderborn. Nämlich: Dr. Cl. Bäumker, Anschauung und Denken.

Zeitschrift für pädag. Psychologie und experim. Pädagogik. III. Jahrg. 1913. Leipzig. Nämlich: Dr. A. Fischer, Hauptprobleme der Kindergartenreform.

Curriculum vitae.

Julius Geier, katholischer Konfession, wurde geboren zu Haag i. d. Ober-Pfalz am 7. September 1889. — Er besuchte vom September 1900 ab das K. Humanistische Gymnasium zu Amberg und zu Bamberg. Nach bestandener Absolutorialprüfung im Juli 1909 widmete er sich während seiner bisherigen Studienzeit dem Studium der Philosophie und Pädagogik; vom 3.—6. Semester oblag er neben philosophischen auch theologischen Studien. Im Mai 1913 reichte er zwecks Erlangung der Doktorwürde die vorliegende Dissertation bei der philosophischen Fakultät (I. Sektion) der K. Ludwig-Maximilians-Universität in München ein.